

**Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los
estudiantes de la Universidad de la Costa**

Esp. Yuneidis Morales Ortega

Esp. Luis Villalobos Pichón



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA, COLOMBIA
ABRIL DE 2020

**Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en
los estudiantes de la Universidad de la Costa**

Esp. Yuneidis Morales Ortega

Esp. Luis Villalobos Pichón

Trabajo de grado para obtener el título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Director: Ph.D. Liliana Canquiz Rincón

UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA, COLOMBIA

ABRIL DE 2020

Nota de aceptación:

Firma de jurado

Firma de jurado

Barranquilla, septiembre de 2019

Dedicatoria

A mi madre, por estar siempre a mi lado y por ser ese pilar tan importante para mí.

A mi padre, QEPD por enseñarme a ser perseverante y luchar por mis objetivos.

A mi hermano, por ser mi ejemplo a seguir y por dame todos los consejos.

A mis amigos y compañeros, por sus más sinceras palabras de ánimo.

A mi compañero de tesis y tutores, por su esfuerzo y sacrificio.

Yuneidis Morales Ortega

Agradecimientos

A Dios primeramente por haberme dado la fortaleza suficiente para llegar hasta este importante momento en mi formación profesional, y por permitirme disfrutar este gran logro con mi familia.

A mi madre Luz Marina Ortega, por acompañarme y motivarme en todo este proceso formativo, sin ella nada de esto hubiera sido posible.

A mi padre Roberto Morales que a pesar de no tenerlo a mi lado, siempre estará guiándome y protegiéndome desde el cielo.

A mi tutora la Dra. Liliana Canquiz, por compartir sus conocimientos y por impulsarme a seguir adelante.

A la Dra. Judith Martínez, por haberme dado la iniciativa de emprender este camino y realizar esta investigación.

A mis familiares, amigos y compañeros que siempre se alegran y celebran mis logros.

A todas aquellas personas que de alguna manera estuvieron presente en la realización y culminación de esta investigación.

Yuneidis Morales Ortega

Agradecimientos

A Nuestro Señor Jesucristo por permitirme un nuevo logro académico.

A mi bella esposa, Ledys Vidal Hernández, por su tiempo, dedicación y ser el motor de mi vida, la luz que me guía.

A mis padres Don Luis y Doña María seres incondicionales en mi vida.

A mi tutora la Dra. Liliana Canquiz, por compartir sus experticia y sabiduría por impulsarme a seguir adelante, mi admiración y respeto.

A mi compañera de tesis Yuneidis Morales por su incansable lucha y por compartir sus conocimientos.

A mis alumnos que en 16 años de docencia me han enseñado cosas valiosas.

A cada uno de los que directa o indirectamente participaron en esta investigación.

Luis Villalobos Pichón

Resumen

Las instituciones educativas cada vez más están comprometidas a trabajar en el aprendizaje significativo generado desde el quehacer educativo, es por ello, que en su actuar, propician rutas metodológicas articuladas a las necesidades del conocimiento. Las competencias genéricas como la lectura crítica ha despertado las miradas del sistema educativo, fruto de ello se debe a los bajos índices presentados por los estudiantes de último semestre de carreras universitarias en las pruebas Saber Pro, reguladas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. El propósito de ésta investigación es diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria (LEBP) de la Universidad de la Costa. La metodología está fundamentada en el enfoque mixto, con técnicas de recolección de la información como entrevistas semiestructuradas y encuestas, aplicadas a los docentes y estudiantes del sexto semestre de la LEBP. Los resultados obtenidos identificaron que los estudiantes al enfrentarse a escenarios complejos afecta su análisis crítico, asimismo, los docentes en sus didácticas, implementan estrategias soportadas en los tres momentos de lectura: antes, durante y después (Solé, 1992). Frente a estos hallazgos, se diseñaron lineamientos pedagógicos que aportarán de manera transversal al fortalecimiento de la lectura crítica, a través de estrategias, acciones y recursos que permitirán despertar el interés de los estudiantes por el hecho lector. En síntesis, las instituciones a través de los docentes deberán generar ambientes innovadores que fomenten la participación activa de los estudiantes por la lectura crítica.

Palabras clave: Lectura crítica, lineamientos pedagógicos, práctica docente

Abstract

Educational institutions are increasingly committed to working on meaningful learning generated from the educational work, which is why, in their actions, they promote methodological routes articulated to the needs of knowledge. Generic skills such as critical reading have awakened the eyes of the educational system, the result of which is due to the low rates presented by students in the last semester of university degrees in the Saber Pro tests, regulated by the Colombian Institute for the Evaluation of Education - ICFES. The purpose of this research is to design pedagogical guidelines that contribute to the strengthening of critical reading in the sixth semester students of the Bachelor of Primary Basic Education (LEBP) of the Universidad de la Costa. The methodology is based on the mixed approach, with information collection techniques such as semi-structured interviews and surveys, applied to teachers and students of the sixth semester of LEBP. The results obtained identified that when facing complex scenarios, students affect their critical analysis, and teachers, in their didactics, implement supported strategies in the three moments of reading: before, during and after (Solé, 1992). Faced with these findings, pedagogical guidelines were designed that will contribute in a transversal way to the strengthening of critical reading, through strategies, actions and resources that will awaken students' interest in the fact of reading. In summary, institutions through teachers must create innovative environments that encourage the active participation of students through critical reading.

Keywords: critical reading, pedagogical guidelines, teaching practice

Contenido

Lista de tablas y figuras	13
Introducción	15
Capítulo 1.....	17
Planteamiento del Problema	17
Objetivos	24
Objetivo General.....	24
Objetivos Específicos.	24
Justificación	24
Delimitación	28
Espacial.....	28
Temporal.....	28
Capítulo II.....	29
Marco Teórico - Conceptual	29
Antecedentes de la investigación.....	29
Internacional.	29
Nacional.....	33
Regional.....	36
Referentes Teóricos	40
El currículo en la formación superior	41
Conceptualización sobre Competencias	45

La Competencia Lingüística como factor esencial en la comunicación.....	50
Estándares básicos de competencias.....	52
Conceptualización sobre Comprensión lectora	54
Fuentes conceptuales de la lectura crítica.....	57
Niveles de la lectura crítica.....	61
Capítulo III.....	65
Marco Metodológico	65
Paradigma	66
Enfoque.....	67
Población de estudio o universo	68
Técnicas de registro de la información	70
Entrevista	75
Encuesta.....	77
Capítulo IV	78
Resultados.....	78
Análisis e interpretación de los resultados.....	78
Resultados de la encuesta	82
Resultados de la encuesta aplicado a los estudiantes.....	82
Resultados de la entrevista aplicado a los profesores	96
Categoría: Práctica Pedagógica.	97

Capítulo V	102
Lineamientos Pedagógicos	102
Objetivo general.....	103
Descripción	103
Lineamiento: Fortalecer el nivel de análisis crítico en la lectura	108
Estrategia antes de la lectura: Identificar la estructura textual del documento.....	108
Estrategia durante la lectura: Reconocer los propósitos implícitos de la lectura.....	110
Estrategia después de la lectura: Establecer conclusiones sobre la información contenida en el texto.	111
Recursos.....	112
Lineamiento: Promover la emisión de juicios con base en la información planteada en los textos, que permitan entender y valorar la tesis del autor.....	113
Estrategia antes de la lectura: Identificar situaciones concretas del texto.	113
Estrategia durante la lectura: Reconocer los postulados del autor.	114
Estrategia después de la lectura: Proponer nuevos planteamientos.....	116
Recursos.....	117
Lineamiento: Propiciar la formulación de argumentos que justifiquen las opiniones realizadas al texto.....	118

Estrategia antes de la lectura: Comprender las partes que configuran el texto.....	118
Estrategia durante la lectura: Contrastar los conocimientos previos con los adquiridos.	119
Estrategia después de la lectura: Reflexionar sobre la intencionalidad del autor.....	121
Recursos.....	123
Conclusiones.....	128
Recomendaciones	132
Referencias	134
Anexos	147

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Número de estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro	20
Tabla 2. Resultados programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria -pruebas Saber Pro 2016-2019	21
Tabla 3 Resultados programa LEBP -pruebas internas Competencias genéricas: Lectura Crítica 20181-20191	22
Tabla 4. Conceptualización de competencia	46
Tabla 5. Operacionalización categorías de la investigación	72
Tabla 6 Criterios para la elaboración de los ítems por situación y dimensión.	80
Tabla 7 Consolidado Lineamientos Pedagógicos diseñados	124

Figuras

Figura 1 Escala de frecuencia de análisis en texto continuo..	84
Figura 2 Relevancia de palabras desconocidas para reflexión en el contexto literal	85
Figura 3 Nivel de actividades implementadas por los profesores	86
Figura 4 Nivel de análisis en aspectos que componen un texto..	87
Figura 5 Nivel de comprensión de un texto a partir de la tesis.	88
Figura 6 Inferencia de palabras desconocidas a partir del texto.....	89
Figura 7 Percepción en la promoción de la lectura por parte del profesor.....	90
Figura 8 Nivel de comparación de situaciones concretas en el texto..	91
Figura 9 Relación de las ideas explícitas del texto para la comprensión del planteamiento del autor..	92
Figura 10 Distinción entre hecho y opinión en un texto complejo.....	93

Figura 11 Percepción de los documentos implementados por el profesor para el fortalecimiento de la lectura.	94
Figura 12 Documentos Institucionales referentes para los lineamientos.	105
Figura 13 Secuencia estructural de los lineamientos pedagógicos.	108

Lista de Anexos

Anexo 1 Cuestionario entrevista semiestructurada docentes	147
Anexo 2 Formulario encuesta estudiantes.....	149
Anexo 3 Cartas de aceptación y validación de expertos	154
Anexo 4 Registros fotográficos	157

Introducción

La lectura puede concebirse en cierta medida como una herramienta que enriquece el trabajo intelectual, al poner en acción a la mente y acelerar la inteligencia, por ello, la lectura crítica se toma un alto grado de relevancia en la educación a nivel superior, al ser considerada como una de las etapas importantes en la vida de los estudiantes, especialmente porque allí, se sientan las bases de su proceso de profesionalización. Si bien es cierto que, la lectura es una actividad que empieza a adquirirse muy lentamente desde niño y se perpetúa en el tiempo de por vida, cuando se empieza a definir el perfil profesional del individuo, la lectura se convierte en ese camino que nos lleva hacia la libertad y el conocimiento, enriqueciendo así el vocabulario, la comprensión y la expresión oral y escrita.

Los bajos niveles que han obtenido los estudiantes universitarios en la comprensión lectora, son temas de discusión con marcada preocupación para la comunidad educativa, esto basado en los resultados de las pruebas Saber-Pro 2018 – 2019. Esta investigación estuvo orientada al diseño de lineamientos generadores de estrategias que potencialicen la comprensión lectora a nivel superior. El problema central de investigación se formuló bajo el siguiente interrogante: ¿De qué manera se puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de pregrado en la Universidad de la Costa?

Concordante con la pregunta mencionada, esta investigación alcanzó su propósito general al “Diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa”, sugiriéndole a los docentes de la Licenciatura a implementar estrategias acompañadas de recursos, para fomentar la lectura de los estudiante, por ello se consideró este objetivo como pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la finalidad de presentar los resultados de esta investigación, se han organizado cinco capítulos que se configuraron hasta el cumplimiento de su objetivo. El primero muestra el planteamiento la descripción del problema y la justificación, en su abordaje se formula la pregunta problema que da pie a la generación de los distintos propósitos a alcanzar. El marco teórico conceptual acompañado de los referentes teóricos componen el segundo capítulo; en el que se da un vistazo sobre los conceptos de competencia, comprensión lectora y la lectura crítica, así como también aquellos antecedentes en sus contextos, internacionales, nacionales y locales. Uno de los referentes teóricos representativo es Solé (1992), quien plantea los diferentes momentos de la lectura, antes, durante y después, los cuales a través de acciones se trabajaron para alcanzar un máximo nivel de comprensión.

El tercer capítulo de ésta investigación, lo constituye el marco metodológico, cuya estructura la compone el paradigma, la población de estudio, las técnicas de registro de la información como lo son la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes y la encuesta aplicada a los estudiantes objeto del estudio. El cuarto capítulo comprende la tabulación, el análisis e interpretación de los resultados de estudiantes y docentes en relación a las dimensiones. situaciones y categorías: lectura crítica y práctica pedagógica.

La propuesta de esta investigación se recopila en el quinto capítulo, donde se da respuesta al objetivo principal de la investigación: *Diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa*. A partir de allí, se construyó la propuesta de diseñar lineamientos tendientes al fortalecimiento de la lectura crítica, los cuales podrán ser incorporarlos por la Universidad de la Costa de manera transversal, esto atribuido en el cumplimiento al tercer objetivo específico planteado: *Proponer lineamientos pedagógicos*

para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

La educación a nivel global, ha tenido en los últimos años un constante crecimiento, generando cambios significativos en su sistema educativo, los cuales, cada vez más se han convertido en un gran reto; tanto así, que las instituciones educativas y el gobierno han desarrollado diferentes acciones inclinadas a formular estrategias que apunten a la articulación de las competencias genéricas desarrolladas transversalmente en todos los niveles educativos como son el inicial, básica, media y superior, así como también a los diversos programas de formación, propiciando una educación con calidad, pues es justamente esa educación que permitirá formar profesionales eficientes que darán soluciones a las necesidades de esta sociedad globalizada. En tal sentido, actualmente las Instituciones de Educación Superior-IES, tienen esa gran responsabilidad de gestionar y diseñar de manera autónoma y permanente procesos de enseñanza-aprendizaje durante toda la formación profesional.

Es precisamente en este siglo XXI donde la educación superior debe hacer frente a las incesantes transformaciones y necesidades que trae consigo la sociedad. De hecho, el mercado laboral y profesional ha tomado en cierta medida una mayor exigencia en los futuros profesionales, debido a que ellos no serán evaluados sólo por sus desempeños, conocimientos o destrezas, sino a su vez, por su facilidad de adaptarse a nuevos escenarios, siendo capaces de tomar el control de las situaciones y ser conscientes del nivel de competencias genéricas que les permitirán enfrentar todos los avances y desafíos que se presenten en el contexto.

Hasta este punto no se pretende que las competencias genéricas reemplacen en cierta medida a las competencias específicas, pues éstas son propias de la formación que poseen los programas educativos.

En Europa, por su parte, el Espacio Europeo de Educación Superior- EEES, ha implementado como estrategia, favorecer la convergencia en materia de educación en los países del viejo continente, gracias a la participación de instituciones universitarias de 49 países europeos, los cuales, han propiciado al menos importantes informes de avances que han dado inicio a propuestas que aproximan los nuevos retos y alcances que tiene la educación superior en Europa para éste siglo XXI, viéndose reflejado la necesidad de brindar ciudadanos con una formación educativa más integral, que impulse la incorporación no sólo de competencias propias del ejercicio de una específica profesión, sino también, de las competencias genéricas de un modo transversal que potencialicen su nivel de formación educativa.

Pese a la importancia que se genera en las IES con la implementación de una formación basada por competencias, existen diversos estudios donde demuestran que el índice de los resultados obtenidos por los estudiantes que aplican a pruebas para ingresar a diferentes universidades como la del Quindío en Colombia por ejemplo, denotan un menor grado de habilidades con respecto a la comprensión y razonamiento cuantitativo en los textos, evidenciando un mal manejo en las estrategias para la producción escrita y la comprensión lectora (Benavides y Sierra, 2013). Así mismo, el pretender que los jóvenes alcancen ese nivel de interpretación, análisis y síntesis de los distintos textos académicos o especializados, se deberá propiciar inicialmente a que ellos cuenten con un conocimiento previo construido desde su primera etapa de escolaridad (Competencias Básicas).

No obstante, en concordancia con los resultados de las pruebas Saber 11 en los periodos 2016-2017, se observa una deficiencia por parte de los estudiantes aspirantes al grado bachiller, en donde no logran identificar y comprender las ideas, afirmaciones, eventos y contenidos locales que conforman un texto, para darle un sentido global, asimismo, no tienen la capacidad de reflexionar y evaluar un escrito a través de su contenido. (Colombia, ICFES, 2018). Es por esta razón que los jóvenes que recién ingresan a las instituciones de educación superior no cuenten con las suficientes competencias básicas de escritura y lectura de textos sencillos o complejos.

De conformidad con esta problemática, son las instituciones de educación superior quienes deberán atender a éstas falencias que presentan los estudiantes al momento de ingresar al sistema educativo, a través de los planes de estudio y las prácticas pedagógicas de los docentes que orienten, promueven y acompañen la formación de los estudiantes, asegurando en cierta medida la adquisición de sus conocimientos en el aula clase, para sí transferirlo a su campo profesional, facilitando los diferentes proyectos formativos.

De allí, se hace necesario resaltar que los profesores deberán considerar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues para algunos puede ser de manera paulatina, dependiendo del nivel de alcance que posean. De tal manera que, las instituciones educativas les den un mayor grado de importancia, teniendo en cuenta que éstas representan un elemento esencial para el desarrollo de su perfil profesional.

Por su parte, el Gobierno Nacional en Colombia ha reglamentado un sistema de medición con el propósito de evaluar y diagnosticar cuantitativamente la calidad que presentan los servicios educativos y el nivel de las competencias específicas y genéricas en los estudiantes que se encuentren cursando su último año lectivo en los programas de pregrado universitario. Y de

esta manera, se logre proveer información sobre los diferentes elementos que incurren en su resultado académico, a tal punto que se pueda saber si existe una evolución hacia el desarrollo de competencias y el logro de los objetivos establecidos por cada Institución. Este mecanismo implementado es el denominado pruebas Saber Pro, contemplado en la Ley 1324 de 2009 y es regulado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES.

Acorde a esto, se ha considerado las competencias genéricas que de cierta manera toman mayor relevancia en los diferentes niveles de aprendizaje son el razonamiento cuantitativo, la comunicación escrita y la lectura crítica. Sin embargo, pese a los diferentes resultados en las pruebas Saber Pro durante el período 2016 al 2019 la Licenciatura en Educación Básica Primaria (LEBP) de la Universidad de la Costa no refleja unos altos índices en los resultados obtenidos de estas competencias, especialmente de la lectura crítica. Partiendo que en el año 2019 existe un notorio aumento del 45% en comparación con el año 2018, en cuanto al total de inscritos que presentaron las pruebas en la LEBP, tal como se describe en la Tabla 1. (Colombia, ICFES, 2018).

Tabla 1

Número de estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro

Programa Académico	Cantidad			
	2019	2018	2017	2016
Licenciatura en Educación Básica Primaria	51	23	60	21

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las bases de datos del ICFES 2016, 2017, 2018 y 2019 (2020)

Para la Universidad de la Costa, es de singular relevancia la formación de ciudadanos integrales con un alto sentido de pertenencia y pensamiento crítico, capaz de trabajar en equipo y brindar una óptima solución a los problemas presentados en el entorno, tanto así, que en su

misión institucional resalta el alto sentido de responsabilidad y excelencia académica e investigativa que tendrán sus futuros profesionales. De allí, que la Universidad de la Costa constantemente realice seguimiento y control a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto así, que la Institución en pro de fortalecer las competencias genéricas ha diseñado e implementado diversas estrategias dirigidas principalmente a aquellos estudiantes que no lograron ser admitidos por no cumplir con el puntaje mínimo requerido en la prueba Saber 11, ingresan al programa Entrenamiento Dinámico Preuniversitario (EDU.CO) (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p.27), el cual fue diseñado para fortalecer esas competencias, en donde los jóvenes recién graduados del bachillerato presentaron mayor falencia.

Por su parte, el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria adscrito al departamento de Humanidades, en las pruebas Saber Pro de los periodos del 2016 al 2019 sus resultados en la competencia genérica lectura crítica se encuentran por debajo de la media nacional (150 puntos), tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Resultados programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria -pruebas Saber Pro 2016-2019

Programa Académico	Lectura Crítica			
	2019	2018	2017	2016
Licenciatura en Educación Básica Primaria	146	138	136	144

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las bases de datos del ICFES 2016, 2017, 2018 y 2019 (2020)

Con base a estos puntajes que siguen encontrándose ligeramente inferiores a la media nacional, ha determinado que la Universidad de la Costa diseñe estrategias pedagógicas que permitan su promoción y fortalecimiento. Entre ellas se encuentra la prueba interna de

competencias genéricas direccionada por la Vicerrectoría Académica e implementada por el Centro de Excelencia Docente, CED, la cual contempla la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, inglés, Competencias ciudadanas y escriturales; llevada a cabo en cada periodo académico con una escala de calificación de 0 a 5 (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p. 43).

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por la Institución en el diseño de éstas pruebas para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes en las competencias genéricas, los resultados obtenidos no han sido muy alentadores, especialmente en los estudiantes de sexto semestre de la LEBP desde el periodo de 20181 al 20191, donde el 71,72% no se encuentran dentro del promedio de 3,0 a 4,67; lo que significaría que solamente el 28,28% han logrado ganar la evaluación. (ver tabla 3).

Tabla 3

Resultados programa LEBP -pruebas internas Competencias genéricas: Lectura Crítica 20181-20191

Periodo	Escala de calificación		Total
	0,33-2,67	3,0 - 4,67	
20181	58	49	107
20182	52	32	84
20191	103	3	106
Total	213	84	297

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los resultados facilitados por el CED 20181, 20182 y 20191 –

Universidad de la Costa (2019)

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la Universidad de la Costa debió trabajar entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula de clases para el fortalecimiento de las

competencias genéricas, en especial de la lectura crítica. Es por ello que se hizo necesario el adelanto de esta investigación, el cual permitió identificar lineamientos pedagógicos que ayuden a mitigar las posibles debilidades que los jóvenes presentaron en la lectura crítica. En ese sentido, se plantearon los siguientes interrogantes de investigación:

Pregunta general:

¿De qué manera se puede fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de pregrado en la Universidad de la Costa?

Preguntas específicas:

¿Cuáles son los niveles que conforman la lectura crítica como competencia genérica para la formación de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa?

¿Cuáles son las estrategias que implementan los docentes para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa?

¿De qué manera se pudiera fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa?

Objetivos**Objetivo General.**

Diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

Objetivos Específicos.

Analizar los niveles de la lectura crítica como competencia genérica en la formación de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes orientada al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Proponer lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

Justificación

Si miramos a Colombia como un país que busca generar en las Instituciones de Educación Superior un alto grado de calidad educativa, formando profesionales que a simple vista tengan las cualidades suficientes para entrar en el contexto laboral, es allí donde a través de nuestros planteamientos se logró aportar de una manera significativa a que en las IES se propenda implementar diversas estrategias pedagógicas que ayuden a la promoción y desarrollo de una educación más equitativa que cumpla con los objetivos estipulados por los diferentes

organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual funge su función para garantizar una formación con calidad en nuestro país, considerando los referentes globales.

Hoy día, la educación no sólo se basa a que el estudiante se aprenda las cosas de manera memorizada o que éste solo alcance sus estudios con un excelente promedio académico, sino por el contrario, que puedan aportar con propuestas innovadoras y decisiones pertinentes en las posibles problemáticas del país, pero para lograrlo, debe existir una sinergia entre las competencias genéricas y específicas trabajadas de forma integrada.

Para tal fin, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley General de Educación 115 de 1994 en su literal 9 del artículo 5°; enmarca el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica como el fortalecimiento del avance científico y tecnológico nacional, orientados al mejoramiento cultural, la calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y el progreso social y económico del país como eje principal en la articulación de los procesos educativos. Asimismo, en el artículo 20, se resalta la lectura como un instrumento que debe permear a todo individuo para el desarrollo de las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), que propendan la participación de la sociedad en la solución de las problemáticas presentadas en el contexto. (MEN, 1994)

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” resalta cómo el Gobierno Colombiano en su búsqueda de transformar la realidad económica, cultural y social en la que se encuentra inmersa la sociedad, resalta la promoción y el fortalecimiento de competencias que desarrollen las habilidades y conocimientos de cada individuo.

Por otro lado, el Plan de Desarrollo Institucional 2020 – 2023 “Aprendizaje de calidad para una felicidad sostenible” de la Universidad de la Costa mencionan dentro de sus cuatro áreas estratégica el Aseguramiento del aprendizaje como un sistema de gestión que impulsa el aprendizaje, para la formación de ciudadanos integrales como agentes de cambios en la sociedad. Durante los próximos cuatros años la Institución pondrá sus esfuerzos para la generación y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras que incorporen dentro de sus contenidos, herramientas que estimulen la autorregulación del aprendizaje en el estudiante; motivando su proceso formativo a través de la transformación pedagógica del docente, afrontando los cambios en los entornos educativos y sociales que asuma la Universidad. (Universidad de la Costa, 2020)

Con los retos que trabajará la Universidad de la Costa en los próximos cuatro años se evidencia la generación de indicadores que están dados por el promedio institucional de competencias genéricas en las pruebas Saber Pro, cuya meta está fijada en alcanzar un promedio igual o superior de la media nacional correspondiente hasta la fecha por 150 puntos. En el marco de lo descrito, la Universidad responde a este compromiso desde la formación integral en concordancia con su misión institucional, en la que se busca la excelencia académica e investigativa a través del desarrollo de la ciencia, reflejando su responsabilidad en la transformación de la calidad de vida de su comunidad académica y la sociedad en general.

En consecuencia a lo antes mencionado, esta investigación tuvo como prioridad inicial diseñar lineamientos pedagógicos que apunte al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes universitarios del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria-LEBP, permitiendo en cierta medida mitigar los bajos niveles de esta competencia genérica, considerando que en el campo laboral se requieren profesionales con un alto grado de abstracción, análisis y síntesis. De allí que la Universidad de la Costa en sus estudios de impacto

laboral realizados por la firma de BandStart, pueda conocer como referente la percepción de los empleadores. Entre tanto, el estudio realizado en el año 2017 arrojó entre los empleadores, que los graduados de la Universidad de la Costa se destacan principalmente en las competencias específicas de su programa educativo. (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p 193).

Por consiguiente, el diseño de lineamientos pedagógicos basados en los momentos de lectura de Isabel Solé (1992) y descritos a través de acciones educativas enmarcados en esta investigación fueron acorde al literal C del tercer capítulo correspondiente a los pactos estructurales del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2020, “educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos” acompañados de recursos integrados a estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la educación en instituciones grado superior.

Acorde a lo anterior, la finalidad que brindó éste estudio permitió a los docentes proporcionar un aporte esencial a la formación académica del estudiante, en donde implementaran a través de prácticas pedagógicas nuevas estrategias que lograran fortalecer la relación con sus alumnos y que de una manera positiva puedan considerar espacios esenciales en sus asignaturas, que propenda formas particulares para que los jóvenes desarrollen competencias en lectura crítica, las cuales deben ser vista como un elemento fundamental en los contenidos de cada asignatura, brindando consigo herramientas que favorezcan a su aprendizaje y desempeño.

Por otro lado, los conocimientos que brindó desde el punto de vista teórico aportó a la implementación y/o generación de nuevas investigaciones cuyos resultados permitieron dar respuestas a los posibles cuestionamientos o falencias del sistema educativo. Por tanto, Los hallazgos obtenidos por ésta investigación sirvieron como marco referencial y punto de partida para aquellas personas deseosas de aportar a la educación un nuevo enfoque, paradigma o lineamientos pedagógicos, que sirvan como eje esencial para ser implementado en las diferentes

Instituciones educativas de cualquier nivel académico, fundamentándose primordialmente en la ejecución efectiva de lineamientos pedagógicos que ayuden a desarrollar nuevas estrategias que puedan ser implementadas por todos los docentes de cualquier programa académico.

Del mismo modo, se podría indicar que los mayores beneficiarios de éste proceso investigativo son en primera instancia los estudiantes y docentes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa, ubicado en la ciudad de Barranquilla, así mismo, la Institución Educativa de la cual se tomó como escenario para llevarse a cabo dicho estudio, también serán beneficiados todas aquellas escuelas y profesores que apliquen el objeto de estudio, además el sector empresarial dispondrá de ciudadanos integrales que se desempeñarán de forma eficaz, adaptándose de manera rápida y flexible al dinamismo laboral.

Delimitación

Espacial

La investigación se desarrolló en la Universidad de la Costa, ubicada en la ciudad de Barranquilla del departamento del Atlántico, integrando a los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria como principales actores del objeto de estudio.

Temporal

El proceso de investigación se desarrolló durante los últimos dos años, comprendidos entre el 2018 y 2019. Durante estos periodos se realizó el proceso de planificación, recolección de la información de estudio, intervención, ejecución, análisis y conclusión de los hallazgos identificados.

En consonancia con lo antes descrito, la investigación está suscrita a la sub-línea de investigación Currículo y Procesos Pedagógicos.

Capítulo II

Marco Teórico - Conceptual

En éste capítulo se detallan los principales fundamentos teóricos que sustentan la investigación, en relación a la categoría de estudio lectura crítica, referenciando para ello trabajos científicos realizados y ejecutados a nivel internacional, nacional, regional y local dentro de una ventana de observación no mayor a cinco años, para luego hacer una síntesis donde se destacan los aspectos que cobran una mayor importancia a nuestro objeto de estudio.

Antecedentes de la investigación

Tal como se describió inicialmente, se hace indispensable mencionar los aportes más significativos que han ofrecido los diversos autores en cuanto a las estrategias, métodos y propuestas implementadas en el campo de la educación, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada más apropiada e innovadora; perfilada a la formación de profesionales integrales con saberes académicos, sociales, cognitivos, religiosos, entre otros.

En el transcurrir de los años, han surgido en diferentes partes del mundo producciones científicas, investigaciones e informes que pretenden aportar al mejoramiento de la comprensión lectora, pero desde un enfoque más crítico, en donde se genere un mayor impacto en el nivel de análisis, síntesis y comprensión, en el cual la práctica pedagógica juega un papel indispensable. De allí la importancia de describir los estudios, hallazgos y conclusiones más relevantes que aportaron un valor agregado a la investigación.

Internacional.

En el artículo que nos presenta, Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016), titulado “El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios”, se enfatiza en realizar un

diagnóstico general de los estudiantes en las instituciones que brindan un servicio para educación superior en México, esto es aplicado con el fin de crear e implementar estrategias de aprendizaje para la mejor comprensión de textos por parte de los educados y por consecuente de este proceso el docente realiza un acompañamiento donde brinda información pertinente como los son elaboración de resúmenes, desglosar ideas claves entre otros aspectos relacionados a la comprensión lectora. El desarrollo de esta metodología de índole mixta, arroja resultados tales como la importancia de incorporar estrategias de comprensión de textos que favorezcan el aprendizaje.

Coinciden los autores que la mayoría de los universitarios no tienen el hábito de leer y aquellos que lo hacen no alcanzan a comprender lo que leyeron, esto concluye que los estudiantes de grado superior presentan dificultades para identificar las ideas principales, fundamentales para hacer las inferencias necesarias del texto.

Dentro de las razones enunciadas por la poca lectura de los universitarios, se culpa a los docentes por la falta de motivación que ellos propenden dentro y fuera del aula de clases; sumado a esto, se encuentran los malos hábitos adquiridos en años anteriores, lo cuales no han sido superados en esta etapa superior. Los alumnos al ingresar a la universidad no cuentan con las herramientas valederas que permitan sortear los múltiples retos que trae la lectura dentro del contexto crítico en la educación superior.

En el artículo investigativo “*Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria*”, por Palma y Castaneda (2015) demuestra que, a través de la incorporación de actividades en las instituciones que incentiven las competencias argumentativas, se logra profundizar el conocimiento, mediante desarrollo de habilidades actitudes y estrategia que favorecen los

procesos meta cognitivos. Estos logros obtenidos por el análisis inductivo realizado en primera instancia de la investigación. Todo esto partiendo del uso de un método de corte cualitativo y un estudio exploratorio delineado para indagar en la eficacias de las estrategias.

La metodología del Aprendizaje Basado en resolución de Problemas, ABP, es una de las teorías referenciadas por los autores, la manera resolutiva en la que inducen al alumno en la consecución de sus resultados apegados a la máxima realidad posible, hace que estos se adentren en un argumento de análisis crítico junto a su grupo de trabajo, siempre con la supervisión del tutor. Una de las actividades desarrolladas posterior a la lectura crítica y el análisis individual corresponde a la consecución de grupos de discusión y reflexión.

En relación con nuestro tema de investigación, resaltamos la importancia del conocimiento previo en cuanto a la viabilidad para lograr el resultado esperado, como por ejemplo la fortaleza argumentativa que logran los estudiantes al relacionarse con diferentes tipos de textos impresos y virtuales.

Los autores Díaz, Bar y Ortiz (2015) del artículo “*La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios*”, tiene como interrogante problema el indagar sobre ¿Qué aporta la formación inicial al desarrollo de la lectura crítica? Para partir de este identificar las falencias de los estudiantes en un contexto universitario y como la misma afecta su desempeño en la formación disciplinar en la que se ven rodeados; aquí aplicándose el diseño metodológico de investigación de carácter exploratorio-descriptivo el cual justifica todos los procesos llevados a cabo en la investigación.

Durante su investigación se logra evidenciar que, la lectura y el pensamiento crítico se esgrimen para valorar las ideas implícitas en el contexto, revelarlas y generar los conceptos decisorios de la información. Los autores enuncian algunas dificultades que tienen los alumnos a

nivel superior para encontrar los elementos primordiales que contienen las lecturas. Además, se encontraron las dificultades que tienen algunos alumnos chilenos que no leen críticamente, pues lo hacen solo para aportar a la memoria la información que necesitan temporalmente, mas no descomponen el texto para identificar las ideas principales y compararlas con otras fuentes, tampoco hacen inferencia del contenido aprendido, quedando así en evidencia la aplicación de procedimientos básicos con las limitaciones que esto trae.

Dentro de los referentes teóricos que los autores enmarcan se encuentran Glasser y Straus (1967), de los cuales se extrajo el método comparativo constante para enunciar sus comentarios. Con la implementación de un modelo que pueda evaluar detalladamente la capacidad de análisis y síntesis a partir de la implementación de modelos ya establecidos, pero adaptándole una reingeniería en su estructura (mapas conceptuales, glosarios, entre otros) es un fundamento teórico que es usado por los autores Garrido-Astray, MC. (2018). En su artículo, *“Impacto de los recursos digitales en el aprendizaje y desarrollo de la competencia Análisis y Síntesis”*, implementando un método con estructura cualitativa experimental con medición evaluativa con valoraciones numéricas.

Algunos de los recursos para la activación de la lectura crítica se han apostado por los mapas conceptuales y mentales como herramienta de análisis, constituyéndose en una forma objetiva en la utilización de recursos multimedia resultando en escalas muy superiores al nivel mostrado inicialmente. Los mapas conceptuales activan la memoria y son pertinentes para el entrenamiento de esta. Esta investigación de tipo cuasiexperimental, en donde, la parte experimental propuso la evaluación de las clases magistrales, actividades grupales y actividades en línea, esta última evaluó la forma como actúa la interactividad mediante TICS, mientras que las primeras, la forma práctica del grupo de control.

Por otro lado, la metodología que nos proporcionan, Jiménez, Alarcón y Vicente-Yague (2018) “*Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato*”, recrea la evaluación de la eficacia que brinda la comprensión lectora en los estudiantes y cómo actúa la misma en la inteligencia emocional de los bachilleres y a partir de esta se elabora y se hace la implementación de un diseño experimental, donde se ve reflejado que los educados presenta una mayor comprensión de los textos y emocionalmente se encuentran en un estado factible. Para el análisis de esta estructura utilizaron un método cualitativo y un diseño cuasi-experimental, pretest-posttest como instrumentos útiles para medir y conocer el nivel de comprensión en los estudiantes.

Nacional.

Méndez; Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014) en su investigación desarrollada por un grupo interdisciplinario proveniente de la ciudad de Medellín-Colombia, cuyo título corresponde a “La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión”, presentan a través de una revisión bibliográfica todas las investigaciones, reflexiones y estudios realizados en la lectura desde un enfoque crítico, sobre su influencia en la lengua escrita, considerado como un problema cotidiano en sus diferentes ramas de la aplicación. En su análisis resaltan que en la mayoría de los estudios consideran tanto la lectura como la escritura como actos esenciales en la vida educativa y por ende operan como medios para alcanzar fines.

Fines que no contemplan la lectura y escritura como una formación a nivel de pregrado o posgrado de instituciones de educación superior, específicamente en las latinoamericanas. Esto ha llevado consigo una lucha de responsabilidades entre las escuelas y universidades, al asumir grados de competencias lectoras adquiridas por los estudiantes. Adicionalmente, el sinnúmero de

pruebas que son sometidos los jóvenes en los diferentes periodos de su etapa lectiva, ha permitido evidenciar la falencia que ha ocasionado este círculo vicioso.

De allí que los autores a través de esa verificación sobre el estado de las cosas referentes a la lectura crítica en las universidades, sostienen que debe constituirse para la educación superior en espacios de formación, pues para ellos al ser trabajados desde esa instancia en cierta medida se dejaría de trasladarse la responsabilidad del aprendizaje de los jóvenes a los otros niveles anteriores., teniendo en cuenta que, ésta debe tener un tratamiento más riguroso en todos los planteles, al ser actos inherentes en la vida educativa. y por ende operan como medios para alcanzar fines. Para el sustento de éstos postulados la investigación se soporta en grandes exponentes sobre la comprensión lectora como Cassany, Maya, Serrano y Fainholc.

No cabe duda que con este abordaje realizado, se puede constatar que a pesar de los años se ha venido transformando la educación, que de alguna manera no ha permitido trabajar en beneficio al aprendizaje del estudiante, sino por su parte, se cuestiona el nivel en qué el joven ha iniciado sus estudios en las universidades. Es por ello que, se coincide con Méndez, et al. (2014) al concluir que los estudios deben asumir la lectura y la escritura como ese escenario de formación, donde se logre brindar los equipos necesarios donde los jóvenes pongan a prueba y comprendan el verdadero sentir de la literacidad crítica.

En lo que respecta a Torres (2018) en su postulado “¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica de la habilidad argumentativa en la universidad”, busca aportar ideas, pensamientos y conocimientos a las orientaciones básicas de las futuras políticas institucionales que deben reñirse tanto en la lectura como en la escritura académica, partiendo desde la implementación de acciones y la articulación del trabajo existente entre los docentes con un enfoque interdisciplinar. Desde una metodología con un enfoque mixto que propende

elementos propios cuantitativos y cualitativos se obtuvo como hallazgos reconocer el nivel de dificultad que les genera a los estudiantes de los primeros semestres de pregrado, pues para algunos la argumentación escrita les brinda mayor facilidad para exponer sus propias opiniones, en comparación con la determinación de entender y analizar las concepciones y postulados de los mismos autores.

Es por ello, que Torres (2018) enfoca su investigación en encontrar un nivel de claridad en las explicaciones presentadas en las guías, pues esto influenciará positivamente a la mejora de los estudiantes. Tanto así, que pretende desarrollar guías de trabajos que clarifiquen y especifiquen el verdadero sentir a encontrar en cada actividad relacionada con la escritura o lectura, siendo ésta en un soporte efectivo para los docentes y estudiantes.

El trabajo realizado y estructurado por Tobar-Vargas y Álvarez-Sánchez (2018) “Música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora”, tiene como objeto identificar las debilidades encaminadas a la comprensión lectora y la escritura que poseen los alumnos de noveno grado de la Institución Educativa de Carmelo; esto con el fin de promover el desarrollo de las competencias comunicativas. Analizar la metodología utilizada en el momento y si como identificar los elementos culturales, sociales y económicos de la región donde se desenvuelven los estudiantes y diseñar nuevas estructuras a partir del arte, que le permitan al gremio de docentes generar cambios y mejoras de esta estructura de comunicación y comprensión de textos.

Del estudio de Gallo (2017) “Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo”, se propone de la didáctica performativa para estimular el aprendizaje, eso sí, aclarando que para educar desde los cuerpos no va a estar con los planes de acción que puedan implementarse va más allá de las experiencias del aprendizaje que se articulen con los saberes y la vida las experiencias didácticas serán los resultantes de la aplicación de una pedagogía en la que se pueda

organizar un contexto que propicie el encuentro educativo que deriven en acciones creativas y potencialización de memorias corporales.

Regional.

Enfocados desde un punto de vista regional encontramos el trabajo investigativo titulado “Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora”, de los autores Acevedo, Duarte, & Higuera (2016) donde resaltan principalmente la implementación de actividades novedosas que logren aplicarse de manera estructurada en los tres momentos de la lectura identificados por Solé (1992) antes, durante y después. Propone además el uso de talleres que aporten significativamente a los objetivos de la lectura: Qué lee, por qué lee y para qué lee. A su vez, hacen mención al uso y beneficio exponencial que puede resultar la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la familia en la enseñanza, apuntando a la transformación de los niveles de lectura en donde se encuentre los estudiantes.

Si bien las TIC en los últimos años ha jugado un rol indispensable en la educación, aún se logra percibir algunas dificultades en las instituciones educativas para adoptar las herramientas tecnológicas al contexto educativo. Es por ello que se hace relevante tomar los aportes realizados por Ospino y Samper (2018) en su investigación “Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales”, llevada a cabo en la Universidad de la Costa, cuyo objeto principal hace referencia al diseño de una estrategia didáctica que permita el fortalecimiento de las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en los diversos espacios de la virtualidad, de los cuales, permitan gestionar competencias para fortalecer en los estudiantes de cada uno de los niveles de la lectura crítica.

Dentro de las conclusiones de la investigación se comprobó que los estudiantes de las instituciones de educación superior pese a presentar conocimientos relacionados a la concepción

de competencias ciudadanas, normalmente suelen presentar acciones confusas ante los diversos problemas de corte emocional que puedan ser encontrarse en una lectura. A raíz de esto, se logró evidenciar los desniveles que presentan los jóvenes en la comprensión, interpretación lectora y redacción de lo analizado en los textos. En relación a lo antes expuesto, se toma como información relevante a nuestra investigación la preocupación por los autores en relación o a los componentes cognitivos, emocionales e integradores, pues afirman que “los estudiantes dan muestra de renuencia, prefieren no intervenir en situaciones problemas, actúan de espaldas a la tolerancia y al querer ayudar a los demás, también se aprecia que son muy dados a no responder para no tener que leer o en su defecto escribir. (Ospino y Samper, 2018, p. 124)

Tobar y Álvarez (2018) desarrollaron en la Institución Educativa el Carmelo en San Juan del Cesar una investigación con enfoque cualitativo titulado “Música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora”, en el que se presentan la identificación de posibles debilidades de enseñanza y comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la institución, logrando así promover el perfeccionamiento de competencias comunicativas dirigidas a la lectura y escritura, a través de los elementos sociales, económicos y culturales; encaminadas al diseño de nuevas estructuras del arte, en el cual los estudiantes no sólo aprendan a reconocer y diferenciar la música como una estrategia de enseñanza, sino por su parte a partir de esos conocimientos previos y adquiridos empiecen a generar y construir nuevos textos a nivel cultural y artístico, apuntados a fortalecer su comprensión de textos y expresión oral. Es así, como desde una forma didáctica y creativa los estudiantes son capaces de proponer nuevas formas de comprensión. Y es a partir de esa investigación donde se logró dimensionar la relevancia que implica en generar nuevas metodologías que impacten positivamente al proceso de aprendizaje desde una manera más atractiva y amena.

A nivel local, se encuentra los estudios realizados por Steffens, Ojeda, Martínez, García, Hernández y Marín (2017) denominado “Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia)”, en donde su objetivo general corresponde en la caracterización del nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de sexto semestre de la Universidad del Atlántico y la Universidad de la Costa. La metodología implementada en la investigación se basó en el paradigma emergente, de corte descriptivo-explicativo y con un diseño cuasi experimental, descriptivo, de campo.

Una vez realizado el Pretest como instrumento de información, se logró corroborar que los estudiantes no mostraban intentos por superar las metas de las reacciones inmediatas que pudiera presentar su pensamiento frente a un estímulo determinado; respecto al pensamiento automático de los conceptos, se observó que éste no se lleva a cabo con claridad y validez, así como tampoco con coherencia y precisión de la información que fundamenta los criterios del pensamiento propio, es decir, no se refleja una revisión interna por parte de los estudiantes en cuanto a sus ideas y comprensión de hechos, con relación a lo que piensa y percibe de su mundo alrededor, impidiendo su relación con los demás.

En este mismo sentido, los aportes adquiridos en ésta investigación se convierten indispensable, desde el momento que se atribuye una serie de validaciones para identificar las condiciones actuales que presentan los estudiantes en relación a las competencias genéricas, más aún al conocer cómo las mismas prácticas educativas que se vienen desarrollando en los semestres iniciales de Educación Superior en los últimos tres años, no llegan exactamente al nivel de desarrollo de ese pensamiento crítico, lo que impide su capacidad de enfrentar las situaciones cotidianas al no asumir y expresar sus puntos de vista y posturas sobre un tema o texto tratado.

Sánchez y Brito (2015) “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral”, hace hincapié en la necesidad imperante de perfeccionar y poner en contexto la práctica pedagógica realizada en el aula, recomienda también, la exploración del hipertexto, la práctica de escritura realizada en los diferentes escenarios públicos como los foros, redes sociales, chats y la expresión de opiniones en webconferences o teleconferencias, prevaleciendo el uso de las TICs que se encuentren a disposición.

Franco, Cárdenas y Santrich (2016) en su investigación titulada “Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla”, diseñada bajo un método mixto de acuerdo a los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el que se mezclan los enfoques cualitativos y cuantitativos. Relacionan la comprensión lectora con factores académicos, socioculturales y personales dentro de la cual se tiene en cuenta el conocimiento de la lengua materna en la comprensión de los textos incorporados en el proceso educativo. En lo que respecta a los aspectos socioculturales predominan la posición socioeconómica y los elementos considerados como recursos en el hogar, como lo son libros revistas y otros recursos literarios adyacentes. En un entorno ligado a lo que hacen los lectores cuando están en su tiempo libre, se encuentran los factores personales, ya que éstos comparados con los socioculturales no tienen los libros diccionarios y periódicos que accionen su interés por la lectura.

Los autores apoyan parte de su teoría en Parra (2001), quién expresa que es necesario aportar elementos a través de nuevos currículos que enriquezcan la comprensión lectora a través del idioma y nuestra historia en Barranquilla y la costa Caribe en general. Afirman además que en la mejora de los procesos se hace necesaria la intervención de toda la comunidad educativa,

considerando que no se puede dejar todo el peso sobre un currículo o esperar del gobierno una reforma educativa.

Referentes Teóricos

Considerando que gran parte de las Instituciones educativas a nivel Superior apuntan a la formación de jóvenes que posean habilidades críticas, capaces de entender, reflexionar e interpretar con autonomía de pensamiento propio los puntos de vista acerca de las temáticas tratadas en un tema específico. Dado que en la actividad académica frecuentemente se encuentra organizada en torno al discurso escrito, es allí, como la lectura se convierte en ese medio fundamental que debe fortalecerse. Por ende, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades del pensamiento tales como: la argumentación y la crítica, pero para ello, se debe propiciar espacios en donde los jóvenes lean, comprendan y valoren lo leído, a tal punto que se conviertan en actores capaces de conocer las posibles problemáticas socioculturales de su entorno. Asimismo, ellos puedan identificar y seleccionar información relevante entregándolas en situaciones, actividades o tareas establecidas por el docente.

No obstante, se requiere que en las IES se motive al estudiante para que lean de manera autónoma, intencional y reflexiva respondiendo a los requerimientos y exigencias académicas, adicionalmente, debemos establecer las bases teóricas sustentadas en una metodología eficiente y eficaz que permita el alcance de los niveles de comprensión lectora necesarios para un mejor desempeño. De acuerdo a lo anterior, se tomó como referente el concepto leer para aprender de Beaugrande (1980) el cual considera con mayor relevancia la esencia del proceso lector. No podemos hacer a un lado los conceptos del pensamiento reflexivo, analítico y crítico, éstos siempre irán asociados a las características autónomas e independientes del lector, como responsable de su propio aprendizaje.

El marco teórico que fundamentó nuestro objeto de estudio fue concebido con el propósito de brindarle al lector una idea más amplia de los conceptos más frecuentes que se plantearon en esta investigación, seguidamente se detalló cada uno de los aspectos agrupados en los siguientes ejes de desarrollo temáticos:

El currículo en la formación superior

Al hablar de currículo a nivel superior no podemos centrarnos en los temas referentes a contenidos programáticos. Los contextos sociocríticos en los que se adentran los cambios en él, hacen que las instituciones de educación superior generen dinámicas articuladoras con las transformaciones de la sociedad y su inminente progreso, a esto le llamamos la pertinencia social del currículo. La responsabilidad social, ética y cultural, que le permita participar de forma autónoma frente a las comunidades es lo que busca en el egresado.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, del Ministerio de Educación Nacional quien fortalece el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo cuya finalidad es incrementar la productividad y competitividad del sector productivo colombiano de nuestro país, tratando de cerrar la brecha entre el proceso de formación y el mundo laboral. Uno de los objetivos es articular la educación media con la educación superior, se debe estrechar la relación universidad-empresa afinando la vinculación a través de pasantías sumergiendo cada día más a los estudiantes en el contexto laboral. Para alcanzar el objetivo, todavía falta mucho por transitar, la construcción de una sociedad más educada y con nuevas esperanzas de paz, enmarcan una problemática de baja calidad en los diferentes niveles educativos, el reflejo de lo anterior se visualiza en los resultados de las pruebas estandarizadas en nuestro país.

Resalta el Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022 del gobierno Colombiano otros objetivos tales como: transformar la educación media y su tránsito hacia la educación superior,

buscando en los jóvenes nuevos talentos y la potencialización de los ya poseídos, sumergirlos en los ámbitos de las tendencias productivas globales, así como también el desarrollo de estrategias que mejoren el proyecto de vida de los jóvenes a partir de su infancia.

Coincide Canquiz (2018) con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN (2006), al enfocar la relación teórico -práctica que debe tener el aprendizaje, así como también la pertinencia en la metodología de aprendizaje utilizada en el desarrollo de las competencias y su correcta evaluación. Desde un paradigma positivista e interpretativo Canquiz (2018), hace referencia a acciones humanas y eficientes y con una aplicación del conocimiento en el cual se revalúa el significado de la pertinencia social en la formación de profesionales. Otra forma de enseñanza por competencias es el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, en este, se sumerge al estudiante en simulaciones laborales desde la academia diseñando un entorno similar que encontrará en su vida productiva. Así mismo, la UNESCO (1998), señala que además de preparar al estudiante para la consecución de un empleo, también se le debe inculcar el espíritu emprendedor que permita generar empleo, dinamizar la economía del país, pero a su vez generar una capacidad de análisis para entender mejor el entorno político-social y cultural, al igual que los cambios económicos.

En el diseño del currículo a nivel superior, se tiene en cuenta todo lo relacionado con el que hacer docente dentro de un marco de actividades sistemáticas colaborativas en concurso con todos los actores de la comunidad educativa, cuyo propósito será trabajar enfocados en una visión compartida y que los procesos académicos garanticen el cumplimiento de los diversos retos educativos en el contexto. Es por ello que Tobón, Pimienta y García (2012), afirman que, a través de este proceso se tiene en cuenta el entorno socio cultural y socio critico en el que se desenvuelve la institución educativa, y se ejecuta mediante el trabajo colaborativo grupal con

responsabilidades asignadas, el objetivo es brindar la integralidad de sus participantes. El mejoramiento continuo, y la pertinencia del aprendizaje conformarán las bases de la investigación, en concordancia con las exigencias de la comunidad.

Para el proyecto Tuning América Latina (2007), se deben incorporar a los currículos nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), esto implica nuevas formas de aprendizaje y enseñanzas en donde el docente pasa a ser estudiante, dejando a un lado los métodos endógenos. la clase magistral, y enfocados a métodos exógenos, permitiendo así que la tecnología aporte al mejoramiento de la calidad de la educación. Para que resulten provechosos estos cambios, el profesor debe crear un ambiente que permita a sus dirigidos facilitar el aprendizaje y los procesos de desarrollo humano, acompañándolos como guía en lo científico y metodológico. Un riesgo inherente al incorporar nuevas tecnologías, es el permitir que el proceso educativo se haga netamente tecnológico, olvidando que en su mayoría es pedagógico.

Otro de los aspectos importantes del Proyecto Tuning América Latina (2007), es rediseñar el perfil profesional del estudiante, en donde el pensamiento crítico una de las bases fundamentales para afianzar la realidad con el contexto laboral u ocupacional. Al incorporar modelos provenientes de otros países, se busca innovar y estar acorde a la globalización, mejorando algunas prácticas internas sin que afecte el entorno socio crítico, socio cultural de la sociedad. Inferimos que se apunta hacia la internacionalización de la educación superior.

No es extraño observar hoy día como en los sistemas educativos se trabaja constantemente para compaginar las competencias con el núcleo de los currículos, pero desafortunadamente las nociones que se han tenido de competencias en algunas Instituciones educativas están lejos de estar totalmente estabilizada, pues es entendida de diversas maneras que conlleva una serie de variaciones en los currículos. Es allí como la Universidad de la Costa, en su

esfuerzo por asegurar el aprendizaje significativo de sus estudiantes a concebido desde el año 2011 su modelo de formación por competencias, para el fortalecimiento de la calidad de vida y la proyección social de los estudiantes. (Acuerdo No. 201, 2011).

La formación por competencias se ha convertido en un reto importante tanto a nivel nacional, como también a nivel internacional, especialmente en el contexto europeo, por el cual, cerca de al menos 175 Instituciones de Educación Superior vienen trabajando desde el año 2001. Para la Universidad de la Costa, este modelo es planteado para facilitar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las diferencias sociales y profesionales que puedan ejercer los egresados en su profesión, acorde a los diversos contextos nacionales e internacionales. Tanto así, que su currículo es dimensionado como el conjunto de elementos y componentes educativos, socio-económicos, administrativos y operacionales, el cual permite la convivencia académica, los logros, los saberes, las personalidades y el desarrollo de las competencias profesionales.

Por su parte, en esa proyección pedagógica, la Institución ha logrado crear diferentes programas de pregrado y posgrados alineados a las necesidades del entorno, tal es el caso del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, creado mediante resolución No. 4880 del 30 de abril del 2013, bajo código SNIES 102481, adscrita a la Facultad de Humanidades la cual fue creada mediante el Acuerdo No. 330 del 26 de julio de 2012, es así como el programa ha alcanzado fortalecer el desarrollo integral de sus docentes y estudiantes durante éstos últimos seis años, en donde también se evidencia el crecimiento proporcional de estudiantes que participan de la oferta educativa. Fue en el 2016-I, donde el programa recibió su primera corte de graduados. Pese que la Licenciatura tiene 6 años en funcionamiento, ha alcanzado cosechar logros significativamente importantes a nivel de docencia, extensión e investigación, ratificando

la necesidad del programa en la región, a su vez, el ejercicio docente se ha fortalecido gracias al personal cualificado que aportan significativamente a las expectativas de los lineamientos de calidad establecidos a nivel institucional en el PEI.

El Licenciado en Básica Primaria de la Universidad de la Costa, será un profesional con formación y competencia para desempeñarse como un docente en Básica Primaria, capaz de identificar estrategias investigativas y pedagógicas, necesarias para el logro de aprendizajes significativos, implementando procesos pedagógicos tendientes a mejorar los procesos de calidad en las instituciones educativas, articulando el compromiso social.

Conceptualización sobre Competencias

Los continuos avances científicos ocasionados por la globalización han propiciado una sociedad del conocimiento dispuesta a generar nuevos modelos que involucren en el ámbito educativo diversas formas de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige una nueva mirada al desempeño y formación de profesionales capaces de crear y conducir cambios en la sociedad, basados en competencias que permitan aproximarlos al mundo laboral. De ahí la importancia de analizar su significado. Mediante la Conferencia Mundial, la UNESCO (1998) lo define como el conjunto de conocimientos y conductas socio-afectivos y culturales con habilidades sensoriales, psicológicas, cognoscitivas y motoras que permiten pensar y actuar de forma transversal. En ésta misma línea el MEN (2011) la define también como el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos desarrollados por cada individuo, los cuales les permite interactuar, comprender y transformar el mundo que les rodea.

Por tanto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019), indica que la competencia corresponde a las habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que posee toda persona en contextos concretos, pues es gracias a ésta que permitirá a los

individuos realizar tareas, acciones y actividades de manera más adecuada y sistemática, desarrolladas a través del aprendizaje.

Hasta este punto podríamos inferir que la competencia, hace referencia a la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones, articulados con las habilidades, conocimientos y actitudes para la solución de los diferentes problemas presentados en su actividad laboral o académica. A simple vista, se observa que la competencia de una persona comprende también las destrezas y cualidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridos en los diversos niveles de formación, los cuales contribuyen al logro de sus objetivos.

Otros aportes importantes se observan al respecto con los conceptos de competencia propuestos por los siguientes referentes (ver Tabla 4):

Tabla 4.

Conceptualización de competencia

AÑO	REFERENTES	CONCEPTUALIZACIONES
13	Sergio Tobón	Las competencias son comprendidas como aquellas “actuaciones integrales que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”.
2010	Giraldo Llanio	Considera que debe atribuirse a tres interpretaciones: la primera como capacidades, siendo éste el más empleado para el ámbito educativo, considerando su relación con el saber hacer de los estudiantes o el egresado de una profesión, el segundo es de competitividad y el último como incumbencia.
2008	Andrew Gonzci	Es toda capacidad real que tiene el individuo para alcanzar un objetivo en un determinado contexto.

2005	Minerva Nogueira	Toda aquella posibilidad que tiene el ser humano al movilizar e integrar sus conocimientos, actitudes, habilidades, valores y hábitos, para la solución eficiente de las actividades que se encuentren vinculadas a la satisfacción de sus propias necesidades ya sean profesionales y/o cognitivas, las cuales serán demostradas con su desempeño, en el momento de tomar decisiones o soluciones a las diversas situaciones que se les puede presentar en el entorno laboral.
2003	Miguel Zabalza	Hace referencia al “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”.
2002	Leonar Mertnes	La identifica como una construcción que parte desde una mezcla de cualidades, saber hacer, conocimientos, entre otros; como también del ambiente que se moviliza para el logro de un desempeño.
2000	Fernando Vargas	Lo asume como la capacidad de colocar en ejercicio, trasladar y articular los valores, conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño eficaz y eficiente de las acciones solicitadas en el escenario laboral.
1998	Carlos Bazdresch	Corresponde a la “combinación de los conocimientos con el comportamiento social, es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad”.

Fuente: Compilación de los autores a partir de los referentes (2020)

Acorde a las apreciaciones analizadas, algunos de los referentes y organismos coinciden que la competencia tiene como principal elemento los conocimientos adquiridos, adicionados con otros componentes como lo son los recursos cognitivos de acuerdo a Perrenoud (2004), los comportamientos sociales como lo indica Bazdresch (1998) y los recursos del ambiente como manifiesta Mertens (2002).

Por su parte, para las otras instancias la definen como capacidades. Asimismo, referentes como Zabala (2008) afirma que las competencias se manifiestan desde un paradigma positivista o interpretativo, visualizando que las competencias nacen desde posiciones básicamente funcionales, ya sea desde el punto de vista laboral o educativo. Bajo el paradigma positivista para este referente las competencias van ligadas directamente con la calidad de los resultados del trabajo, mientras que en el ámbito educativo implica mayor profundidad, extensión y comprensión de la manera como se integran los componentes de la misma. Cabe resaltar que el autor hace referencia a la ética como intervención en el eje transversal de la vida de todo individuo.

Para Roegiers (2000) el concepto de competencias va ligado al conjunto de saberes y saber-hacer, articulando estos en un concepto denominado la pedagogía de la integración que servirá para utilizarlos en forma correcta en la resolución de conflictos presentados en el diario vivir. Los saberes llegan a un punto en que deben ser puestos en práctica a través de situaciones problemas que para el autor son llamadas actividades de integración previamente planificadas.

Por otra parte, Tobón (2005) propicia la categorización en cinco ejes la formación por competencias, en donde se involucran las instituciones educativas con un alto valor del talento de directivos y docentes capaces de materializar las ideas y conceptos pedagógicos necesarios para ello, la sociedad cuya función es fortalecer en las personas los valores y la idoneidad necesaria para desarrollar las competencias. Otro eje seleccionado por el autor es el sector económico por medio de las empresas ya que es donde se pondrán en práctica las teorías adquiridas en la formación, enfatiza en la familia como eje de la convivencia y respeto y por último el factor humano a través de la responsabilidad de la persona en la formación de autogestión de su proyecto de vida.

En lo que respecta a Mercado-Porras y Morales-Ortega (2019) reafirman que son desde los programas académicos de las IES los que deberán fortalecer el desempeño basado por competencias asociado a la gestión curricular. Para estos autores es indispensable la generación de una educación integral que ponga de manifiesto el desarrollo de perfiles profesionales.

La Competencia Lingüística como factor esencial en la comunicación

La competencia lingüística es considerada como un componente clave para la comunicación. De este modo Chomsky (1965) realizó inicialmente una distinción entre la competencia y actuación, éste autor afirmaba que todo aquel conocimiento subyacente que poseía el hablante oyente de una lengua se consideraba como competencia, y por su parte, todo uso real que se realizaba de ella (la lengua) en condiciones concretas hacía alusión a la actuación; correspondiendo a su teoría Gramática generativa, la cual le permite al hablante producir y comprender mejor las oraciones que éste no había oído, generando reglas gramaticales en la construcción de las frases. Asimismo, la actuación pertenecía al uso de dichas frases en el discurso. Cabe resaltar que al principio Chomsky (1965) reconocía que todos los aspectos que hacían referencia con el uso se incluían en la actuación; pues sólo fue en 1980 cuando aceptó que algunos de esos aspectos son sistemáticos y están presididos por reglas.

Por su parte, esa teoría gramática generativa iniciada por Chomsky (1965), deja por sentado en sus razonamientos que nadie le enseña a un niño en la elaboración de una pregunta a desplazar los verbos en la posición adecuada, así, por ejemplo, con el interrogante ¿Dónde está Mary? al parecer viene derivado de la afirmación Mary está en “X” lugar, pues en cierta medida un niño de un año y medio, quién ya está en la etapa de generar preguntas, debe tener un conocimiento intuitivo para el desplazamiento del verbo, del cual nadie lo ha instruido. Esta hipótesis ha dado pie a que el niño, por tanto, deba tener la capacidad de construir inconscientemente una gramática mental.

De allí podría decirse que, la competencia lingüística es entendida como el saber de una lengua o el conocimiento explícito sobre el verdadero significado de los signos y las reglas que

conforman el lenguaje para la generación de los mensajes. Tanto así que para Chomsky (1965) la competencia lingüística:

Concierne primariamente a la teoría lingüística de un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento al uso real. (p.5)

Es decir, al conocimiento intuitivo que toda persona posee sobre las condiciones de uso y la estructura de su propia lengua. Así, cada individuo desde su nacimiento goza de un mecanismo incorporado para la adquisición del lenguaje, de tal manera que, a raíz de los sonidos el niño pueda extraer las concepciones lingüísticas que hacen parte de la base para el lenguaje del adulto. (Chomsky 1965, p5).

Es importante mencionar que para lograr unos niveles o componentes que expliquen todas las relaciones lingüísticas del sistema de los sonidos y significados en la competencia lingüística, es indispensable considerar cuatro partes de la gramática como lo son: el componente sintáctico, que describe y genera la estructura interna de la combinación de las palabras, en unidades significativas como los textos y oraciones de la lengua; el componente fonológico, el cual, combina la estructura sonora como la pronunciación de las oraciones generadas por las palabras; el componente semántico, quien le asigna un significado a lo enunciado en la estructura de las oraciones; y el componente morfológico, basado en las reglas que se estipulan en la formación de las palabras. Hasta aquí, se podría afirmar que la competencia lingüística es basada sólo al entendimiento de unas reglas y signos combinados entre sí.

Sin embargo, es preciso mencionar que los aportes realizados por Chomsky (1965) en la conceptualización de competencias comunicativas, generó una serie de reacciones entre investigadores como Lyons (1970), Campwell y Wales (1970), quiénes estaban por fuera de las apreciaciones situadas por la gramática generativa, pues ésta no tenía en cuenta el uso de la lengua con respecto a la comunicación interpersonal. Algunos de los exponentes mencionados anteriormente, coincidían que el término de competencia en la gramática generativa de Chomsky sólo era reduccionista, ella se centraba sólo al carácter social del uso de la lengua, la cual no consideraba elementos propios del mismo contexto sociolingüístico.

De ahí que, Lyons (1970) afirmaba que, la competencia lingüística era vista como esa destreza para generar oraciones gramaticales correctamente, gracias a la implementación adecuada de la lengua en una variedad de situaciones sociales determinadas.

Campbell y Wales (1970) por su parte, acentúan que el saber una lengua implica: “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar” (p. 247). Así, la concepción gramatical en las oraciones no es suficiente.

Estándares básicos de competencias

Al hablar de estándares básicos de competencias, sin dudas nos referimos a todos aquellos criterios claros y públicos perfectamente formulados, los cuales son constituidos como parte de una guía para la construcción o actualización de los planes de estudios, diseños curriculares, prácticas evaluativas, proceso de enseñanza, formulación de programas y proyectos; adicionalmente, aporta significativamente a las evaluaciones de los niveles de desarrollo de las competencias y el tipo de enseñanzas que deben tener los estudiantes. Son precisamente los estándares quienes buscan cambiar esa visión tradicional, la cual se basaba sólo en la

memorización y transmisión de los contenidos, por una pedagogía capaz de hacer que los estudiantes puedan utilizar sus habilidades y conocimientos adquiridos para la solución de los posibles inconvenientes y situaciones del contexto.

En tal sentido, uno de los parámetros que se busca en los estándares básicos de competencias constituye a que joven, niña o niño deba conocer y saber hacer, esto con el objeto de lograr el nivel de calidad que ha sido esperado por el sistema educativo a lo largo de su formación académica. Es importante mencionar que es menester de toda institución educativa adoptar métodos de enseñanzas, establecer sus planes de estudios y diseñar asignaturas dentro de los lineamientos establecidos por el Ministerio Nacional de Educación (MEN, 2006, p9). Así mismo, son los estándares los que ayudarán a identificar los niveles de avances en el tiempo y diseño de las estrategias establecidas por cada institución para el mejoramiento de las necesidades de las regiones y el país.

Siguiendo con ésta misma línea, se podría decir que es a través de los estándares básicos de competencias y el PEI de cada institución educativa, en donde los docentes puedan definir por cada área o asignatura específica, sus objetivos y metas en los contenidos programáticos que aportarán significativamente al desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias respectivas en los jóvenes hacia niveles cada vez más altos.

Por otro lado, en lo que corresponde a los estándares básicos de competencias del lenguaje, éste hace referencia a la comunicación como un factor transversal, del cual, se despliega en una propuesta orientada a la formación de estudiantes participativos, críticos y con un alto nivel de comprensión e interpretación textual, capaces de producir argumentos tanto orales como escritos; logrando así la generación de una cultura argumentativa, que en cierto

punto se convierta en espacios dentro del aula de clase que apunten al saber y al ser en todas sus dimensiones.

Conceptualización sobre Comprensión lectora

Uno de los procesos cognitivos más complejo es la comunicación, el cual ha sido centro de diversos estudios interdisciplinarios como búsqueda del aprendizaje del ser humano.

Considerando las diversas problemáticas presentadas en los diversos procesos lingüísticos que conforman gran parte de la comunicación, se hace necesario comprender los enfoques y temáticas que encierran la comprensión lectora.

Van Dijk y Kintsch (1983), afirman que la comprensión lectora hace referencia a la capacidad que posee cada individuo para integrar y captar los distintos elementos descritos en un texto. Así mismo, ésta comprensión debe considerar los siguientes aspectos segmentados por los autores como niveles progresivos que deberán reconocer: la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto, el primero hace referencia al significado de las palabras; en el segundo nivel, el texto es visto como un todo, pues aquí se genera una idea global a raíz de la búsqueda de proposiciones que permitan una representación coherente; y por último se encuentra la elaboración de la superestructura, en ésta parte ya se realiza una construcción a base de deducciones para lograr la interpretación de un texto, acorde a las experiencias previas adquiridas.

En tal sentido, los autores afirman a su vez que, la comprensión lectora debe ser vista como un proceso que está en construcción de un modelo mental, del cual debe constituirse y elaborarse de manera coherente entre elementos que permitan generar significados a través de la interacción de los textos y las experiencias previas. Del mismo modo, todo aquel conocimiento previo que posea el lector antes de dar inicio a la lectura del texto, se verá reflejado en gran

medida a la facilidad y sentido que éste realice del mismo, pues, a diferencia de aquel lector que escasamente tenga una base de conocimientos, no logrará darle la misma coherencia y significado de una persona con previa y adecuada intuición que posea.

Es así como la comprensión lectora se relacione como una competencia esencial en el aprendizaje, pues ésta debe emplearse y evaluarse a todos los niveles académicos, primordialmente para esta investigación en la superior, donde día a día se trabaja para la formación de estudiantes capaces de comprender y entender los diferentes materiales textuales que son dispuestos como mecanismos para potencializar la lectura de diversa índole en los jóvenes.

Por otra parte, para que exista una buena comprensión lectora, debe considerarse a grandes rasgos los dos tipos de textos: los textos continuos y los textos discontinuos. El primero son aquellos que se compone por oraciones incluidas en párrafos secuenciales, encontrados en capítulos, secciones, frases, entre otros. Por su parte los segundos, no se ciñen por una secuencia progresiva o estructurada, como lo son los cuadros, gráficos, tablas, etcétera. (MEN, 2017, p.17).

En cierto modo, Solé (1992) manifiesta que ninguna persona puede leer un texto sin lograr entender nada de lo que se esté leyendo, en tal medida, la lectura debe implicar una construcción, comprensión e interpretación personal de dicho texto, el cual debe empoderarse cada lector a tal punto de hacerlo suyo. Pero para conseguir esa comprensión, el lector debe inicialmente atender a los objetivos que ha fijado, tener un nivel de concentración y análisis en lo que lee y escribe, además realizar una organización, una estructura y un contenido del texto, siendo estos elementos indispensables en la fomentación de la comprensión lectora.

Igualmente, al referirse de la comprensión e interpretación de un texto a modo personal, Solé (1992) coincide que todo ser humano es una persona única, la cual posee sus propios

conocimientos con respecto al mundo que le rodea, pues son cada uno de ellos los que interpretarán un escrito dependiendo a su nivel de sabiduría. De allí que, un estudiante pueda comprender un texto cuando ha logrado conseguirle un significado y cuando pueda contrastarlo con lo que le interesa y conoce.

Es así como Solé (1992) propone tres estrategias que se integran al proceso de lectura: la primera, comprende los objetivos de la lectura, establecimientos de predicciones, indagaciones y las actualizaciones de los conocimientos relevantes, ésta etapa ha sido catalogada como “antes o previa a la lectura”; el segundo, denominado “durante la lectura”, en él se establecerá predicciones, revisiones, comprobaciones, aclaraciones de dudas, resúmenes de ideas sobre la comprensión lectora; y por último se encuentra “después de la lectura”, en donde recapitula el contenido, la idea central, el resumen e inclusive se formulan y responden preguntas.

La comprensión lectora se vincula directamente con la forma en que un individuo visualiza el mundo, con el aporte que realiza a través de sus conocimientos y con la motivación que éste disponga en lo leído, pues, a fin de cuentas, no se puede suponer una objetiva y única interpretación. Inclusive, en este siglo XXI, la comprensión lectora ha sido considerada como el proceso mediante el cual el lector una vez a realizado una aprehensión a los aportes más importantes de los textos, les otorga un significado relacionándolos las concepciones que han sido adquiridos previamente, esto permitirá formar, interpretar e interactuar indagaciones con base al contenido de lo leído. Es así como todo estudiante debe realizar interpretaciones a los textos, los cuales aportarán a identificar su contexto, integrando para ello todos los procesos lingüísticos y psicolingüísticos del lenguaje.

Es importante resaltar que una buena comprensión lectora dependerá también de la manera en que los jóvenes puedan identificar en un sentido lógico los aportes más

representativos de los textos, y para ello las escuelas deberán utilizar contenidos que propendan la implementación de los diferentes tipos de textos.

Fuentes conceptuales de la lectura crítica

En la enseñanza de la lectura, afirma Garrido (1997) no puede reducirse simplemente a la alfabetización o al mero reconocimiento de letras y palabras, sino además, al desarrollo de las capacidades para sentir y entender el texto, logrando así afianzar una buena lectura. En tal sentido, el leer debe generar un significado que supere lo formativo, creando experiencias que permitan comprender el texto de forma diferente, en donde se interrelacionen las frases y los párrafos a fin de ir más allá de lo implícito en el escrito. Para Freire (2001) la lectura es considerada del mundo pues precede a esa lectura de la palabra, representada en la revisión crítica e interpretativa de lo leído, en el que el acto lector le permite al sujeto comprender la relación entre el texto y el contexto donde se encuentra inmerso.

Para Cassany (2003) una persona crítica es aquella capaz de comprender por sí misma el propósito lingüístico y los diversos puntos de vista que rodean los discursos, a tal punto de construir sus propios discursos de una forma alternativa, que permita defender sus argumentos y posiciones personales utilizando los diferentes recursos lingüísticos disponibles; manteniendo así una actitud predominante en el logro de sus propósitos personales, por medio de la escritura y la lectura. En ésta misma línea, Luke (2004) identifica el ser crítico como "llamar al escrutinio" desde una práctica discursiva determinada a partir del texto y el discurso, de forma hipotética y analítica con su propia postura hacia la de los demás.

Afirma nuevamente Cassany (2006) al indicar que el leer significa comprender y para el logro de ese grado de comprensión se debe necesariamente desarrollar diversas habilidades

mentales o procesos cognitivos que permitan generar y elaborar hipótesis e inferencias a través de nuestros conocimientos previos del escrito.

En lo que respecta a la lectura crítica, ésta se acentúa en el nivel superior de las categorías de la lectura, considerando, que los textos no sólo requieren de una comprensión literal e inferencial, sino también crítica. A su vez, la habilidad de alcanzar este nivel dependerá inicialmente de cada persona, es por ello, que las Instituciones de Educación Superior apuntan sus esfuerzos en la formación de profesionales con un pensamiento más crítico, con capacidad de ir más allá de lo relacional, en donde logren analizar, comprender y evaluar el contenido general del texto, emitiendo sus propias opiniones y juicios en relación a los criterios y posiciones que han desarrollado frente a él. En este sentido, se requiere que el lector no se convierta en un solo receptor de la información y que se ciñe en repetir textualmente los postulados del autor, sino también, puedan generar sus propias opiniones, identificando posibles problemas, limitaciones o contradicciones, dando lugar al desarrollo de postulados que apoyen o contradigan las ideas argumentos, decidiendo razonablemente qué creer o hacer. (Santelices, 1989, p. 1)

Por su parte, la lectura crítica detallan Botello & Alonso (2010) debe llevarse a cabo una correcta orientación, planificación y organización; logrando así, la generación de expresiones críticas resultantes de las opiniones y juicios, presentes en la interacción cognitiva, afectiva, volitiva, axiológica y sociocultural. Es allí, como se hace importante que el docente juegue un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a tal punto de implementar en su didáctica, actividades pertinentes e interesantes encara a la promoción de la lectura crítica; en donde el lector sea partícipe de su acción, a punto de comprender lo expresado en los textos.

En lo que respecta a Ferreiro (2003) la lectura crítica implica la capacidad que toda persona tiene para reconocer los diversos tipos de textos, de tal manera que ayuden a la toma de

decisiones sobre los documentos leídos, es decir, se trata de asumir una disposición para interpretar de manera concisa y detallada cada uno de los objetivos perseguidos por el autor sin mezclar las emociones y pensamientos subjetivos de éste.

Afirman Serrano & Madrid (2007) que en la lectura crítica se requiere averiguar cuál es el significado del discurso del autor; poniendo para ello la disposición del pensamiento y el lenguaje lector que emerge a partir de los recuerdos, concepciones, conceptos, imaginarios, opiniones y experiencias como esquemas de conocimiento, los cuales son formados a lo largo de la vida de cada persona. Es así como la lectura crítica se convierte en un proceso bilateral entre el momento de leer y después de haber leído; produciéndose una interacción dialógica en donde el lector juega un papel indispensable para la comprensión y estructuración del texto. Por lo anterior, las instituciones educativas en sus procesos de formación juegan un papel determinante para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, apuntando no sólo a su desempeño profesional, sino también a la “inserción en la vida social y política de su nación” (Cardona, Londoño, 2017, p. 20).

La capacidad para la reconstrucción de los significados, ideologías implícitas e intencionalidades en los discursos que tienen los individuos se le conoce como lectura crítica. Donde ellos como ciudadanos pueden descubrir un lugar de participación en la sociedad del conocimiento con gran autonomía (Serrano & Madrid, 2007, p. 59). Reafirman también Serrano & Madrid (2007) que la práctica de la lectura crítica debe ser fomentada en cada una de las categorías y los niveles educativos, convirtiéndose estos en una necesidad para la sociedad, para identificar y comprender los diferentes pensamientos y cuestionamientos que constantemente se presentan frente a nosotros, actuando así con autonomía ante los nuevos contextos socioculturales.

Ahora bien, considerando los aportes de Cassany (2008) desde un enfoque sociocultural y una perspectiva de literacidad crítica, que comprende a la lectura y escritura de ideologías sobre el posicionamiento de un lector frente a cualquier tema. Representa un valor significativo el comprender críticamente e inferir acorde al texto nuestra propia postura sea a favor o en contra de los postulados del mismo autor. Es por ello que para Cassany (2008) el leer y comprender en sentido crítico representa:

- Identificar en cierta medida al autor, conociendo de donde proviene, que pretende, cuáles son sus intereses e ideologías.
- Reconocer el género en el que el autor realiza su discurso y la apropiación particular que este posee de los mismos, evidenciando en qué momento y cómo el autor modifica o evade los tópicos, lugares o convenciones.
- Construir tu propia interpretación personal, tomando tus conocimientos previos y construyendo un significado coherente y pertinente, acorde al nivel de entendimiento alcanzado que logre reconocer en dónde te encuentras.

Es evidente como cada uno de estos aspectos son relevantes para que el lector realice una interacción crítica a los discursos plasmados en los documentos, permitiéndoles además alcanzar un nivel de análisis e interpretación acorde al contexto e ideología en que se encuentre inmerso. Logrando así la capacidad de construir sus propias interpretaciones, para luego confrontarlas con la de los otros lectores, sin perder de vista el sentido del texto analizado, es decir, no se trata solamente de aceptar a priori cada uno de los razonamientos expuestos por el autor sin antes analizarlo, discutirlo y reflexionarlo, sino por su parte, se debe poner una cuidadosa atención a

las diversas connotaciones de los enunciados y aportes descritos; identificando los puntos de vista, opiniones e intenciones del discurso escrito concatenados así para ser contrastados.

Niveles de la lectura crítica

El hacer una revisión detallada sobre los diferentes niveles de la lectura crítica, nos permitió evidenciar que existen varios estudios y autores que los clasifican en diversas categorías, las cuales se enlistan de acuerdo a la complejidad de la lectura, algunos de ellos han propuesto cuatro o tres tipos de niveles; sin embargo, se denota que el grado de dificultad para llegar a ese nivel superior en donde se encuentra la lectura crítica dependerá de la progresión, el compromiso y la aptitud que se tenga para alcanzar esa escala.

Antes de proceder a describir los tipos de niveles, es importante resaltar lo que hasta este punto la lectura crítica es entendida, como todas aquellas actividades de comprensión, producción y sentido, en donde deberá ir más allá de una simple decodificación, convirtiéndose en ese proceso interrogativo, participativo y de actualización que tendrá un receptor activo en el proceso de cooperación textual.

Nivel inferencial de la lectura crítica según Isabel Solé y J.A. León

Dentro de nuestros referentes teóricos, cabe destacar a Isabel Solé (1992) quien orienta la lectura como un ejercicio que activa procesos mentales de comprensión; y Jouini & Saud (2005), el cual enuncia que: “el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión”. (p. 96)

Coinciden Jouini & Saud (2005) que el proceso de la lectura en su nivel inferencial debe tener una interrelación entre el lector y el texto, considerando los conocimientos previos que se deben tener para poder alcanzar la comprensión lectora, además de las estrategias cognitivas que potencialicen este objetivo.

Cuando se hablaba de dificultades en la comprensión lectora en el pasado, se atribuían a dificultades de vocabulario y repeticiones de débiles estructuras del lenguaje, con el pasar de los años se proporcionaron a los alumnos métodos de estudio y estrategias para potencializar sus conocimientos, implementando el uso de unas apropiadas técnicas de aprendizaje.

Para facilitar el proceso de comprensión al lector, se deben reconocer palabras y su significado lexical, ya que una de las dificultades es encontrar una palabra nueva para él o porque no encuentra relación en el contexto de la palabra con el resto del escrito.

Las investigaciones en el análisis de las inferencias despliegan una extraordinaria conveniencia a inicios del siglo pasado, denotando un aumento progresivo en el número y severidad de investigaciones hasta nuestros días. León (2011) sostiene que bajo en un estudio comparativo del procesamiento textual y las inferencias, tomando como referencia los trabajos de Bartlett (1932), así como los de Bruner (1957), la psicología cognitiva busca una definición basada en la comprensión del texto escrito y las estructuras cognitivas propias de la memoria. León (2011) afirma que “actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito” (p.235).

Nivel inferencial de la lectura crítica según Víctor Niño.

En lo que respecta al nivel inferencial, para Niño (2003) es denominado como interpretativa, donde es notorio un aprendizaje del tema del texto y se identifica la intencionalidad del autor. El lector en este nivel logra acceder a significados implícitos en la lectura, también es capaz de resumirlo, pero no alcanza una reconstrucción completa del texto.

Por su parte, la categorización de la comprensión literal no se profundiza en los contenidos, tampoco se analiza el tema del texto sólo se obtiene una visión general de este.

Posteriormente, en la comprensión fragmentaria, hay relevancia de lo que pretende dar a entender el autor en sus palabras, también se logra resumir de manera parcial y responder algunas preguntas sobre el contenido. Pero, no se llevan a cabo inferencias, ni se toma una postura frente al texto.

En cuanto al nivel de comprensión global se hace presente los hitos de los niveles mencionados anteriormente, puesto que el texto se entiende de manera total. El lector realiza inferencias, análisis y reconstrucción de la lectura. De la misma manera, el lector plantea hipótesis, se remite a sus conocimientos previos para averiguar el tema del texto, así le agrega al mismo su visión y experiencias personal y por último crea una postura ante él.

Nivel intertextual en lectura crítica.

A pesar que la mayoría de autores sólo resaltan tres niveles de lectura, se encontró al grupo de investigadores Moreno Ayala Vázquez y Díaz (2010) que en su estudio “Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la Educación Superior”, identifican cuatro niveles de lectura acorde a su complejidad entre los cuales clasifican: la comprensión literal, comprensión relacional intratextual, comprensión relacional inferencial intertextual y comprensión crítica contextual. En este estudio proponen iniciar con la habilidad de reconocer las palabras tratando de entender al menos las básicas y explícitas a través de la conjugación de sus componentes; ellos llaman a ese proceso esencial de la inteligencia como “literalidad”.

En el nivel de la comprensión relacional intratextual se relacionan los conocimientos previos con el texto en lectura, con la finalidad de formar proposiciones y asumir el texto como un todo; desarrollando así la capacidad de inferir, es decir, tratar de identificar los propósitos del autor, ya en esta parte se necesita un grado más de conciencia y de conocimiento del contexto general para poder alcanzarlo.

Nivel crítico en lectura crítica según Cassany y Hernández.

Cassany & Hernández (2012) como nuestro principal referente teórico, propone la teoría que en un mismo texto existen distintos grados de lectura, instintivamente diferencia entre leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’, asociado a la literalidad inferencias y contexto crítico.

En este contexto *leer las líneas* se refiere a la literalidad en la comprensión de lo leído, de las estructuras que construyen el segmento, también se refiere a la interpretación semántica de su significado: elegir el más acorde concepto con el contexto, incluidas en esas herramientas se encuentra el diccionario. El significado poético que se le pueda dar en una inmersión del contexto propio de las frases, puede inferir que el texto no puede ser asociado a otros factores, ya sean políticos, religiosos u otros, ya que estaríamos adentrándonos en el *leer entre líneas*, siendo este un nivel más complejo.

Para este referente teórico, existe un grado mucho más complejo, el cual corresponde al de *leer detrás de las líneas* refiriéndose a éste como la habilidad que tiene toda persona para comprender el verdadero sentir que pretende encontrar el autor en el texto, relacionándolo con otros discursos y pronunciar una idea personal con argumentos coincidentes o no.

El conocimiento experto que es requerido para entender la relación entre estos tres grados podrá determinar si el leer entre líneas hace parte de la comprensión literal, o en su defecto si este solo se basa a la comprensión entre líneas, o por su parte corresponde al campo crítico como tal. Resalta nuestro referente que los discursos no son neutros y tampoco reflejan la realidad, ya que son el fruto de la producción lingüística del enunciador en espacios y momentos consecuentes que redefinen su punto de vista. Sucede esto con mayor frecuencia en los artículos

de investigación científica, la mayoría de las investigaciones se referencian dentro de una delimitación espacial e histórica y puede perder la objetividad que se estaba buscando.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a deducir que comprender un discurso en forma crítica es identificar el conjunto de premisas que la lectura crítica demanda. Debemos adentrarnos en lo que quiere expresar el autor, cuál es su punto de vista, interpretar frases que conlleven al doble sentido, a la ironía, que puedan malinterpretar nuestro análisis. En algunos apartes, se hace necesario entender la ideología del autor, también la comunidad a la que pertenece, su punto de vista entre otros, lo que acompañado del conocimiento previo permitirá una mayor comprensión lectora. Por ejemplo: para comprender críticamente un artículo de investigación acerca de los efectos de la política de economía naranja sobre la economía general de la nación colombiana, se debe tener experiencia previa en el género, conocer su estructura, introducción, metodología, resultados y discusión.

Capítulo III

Marco Metodológico

En el proceso investigativo se llevó a cabo de manera detallada y meticulosa los referentes y elementos metodológicos que conforman éste capítulo, con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos y general orientadores del trabajo. Cada uno de los puntos detallados en éste capítulo se construyeron siguiendo un proceso ordenado y estructurado que estableciera los fenómenos, fundamentos y significados para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la recolección de los datos.

El paradigma, el enfoque, la población del estudio o universo y las técnicas e instrumentos de recolección de la información permitirán el perfecto análisis e interpretación de los datos, para la consecución de los hallazgos y la generación de ésta propuesta.

Paradigma

En la última década, está surgiendo un nuevo paradigma de la ciencia como es el Emergente, el cual toma características transversales al incursionar en las diferentes áreas del conocimiento, transformando la forma de actuar y pensar en los contextos critico-sociales. La UNESCO (citado por Ander-Egg, 1999) menciona que, “vivimos en un mundo de complejidad creciente y de comprensión retardada” (p. 59). No se toman a tiempo las decisiones a falta de una proyección donde “la parte está en el todo” y en el todo está “inscripto en la parte” de la realidad (Morín, 2002, p. 99).

La presente investigación se apoyó en el paradigma Emergente, como una propuesta pedagógica cuya perspectiva comprende la existencia de diversas formas de aprendizajes, el cual no se ciñe sólo a proyecciones institucionales, conforme a los estándares sociales culturales, también debe establecerse como un sistema educativo abierto. “Se establece a partir de entornos físicos múltiples, coherentes, pero interconectados dando forma a una sintaxis visual que motive a los miembros de la comunidad a un diálogo plural sobre contenidos concretos”. (Brower, 2010, p.10)

La importancia del paradigma Emergente en la investigación permite comprender las diferencias generadas al compararlo con los paradigmas tradicionales, en el Emergente se realiza la valoración mediante criterios múltiples, mientras que en el modelo tradicional se hace la valoración en un criterio único. De allí Miguélez (1997) afirma que, su aporte principal se encuentra en “crear teorías que salvan la brecha entre varias ciencias, es decir, entre varios niveles y realidades en la naturaleza”. (p. 80)

De esta forma, se busca promover una educación más compleja que busquen generar en sus actores nuevos conceptos, así como también desarrollar su creatividad y enriquecer el lenguaje relacionando la intersubjetividad en los procesos de aprendizaje.

Enfoque

La metodología de esta investigación está fundamentada en el enfoque mixto, este modelo caracteriza la perfecta combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Tal como lo define Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), (p.534), “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”.

En lo referente a esta investigación, la obtención de los datos CUAN/CUAL y su posterior análisis, integran resultados tendientes a metainferencias que ayuden a entender mejor este fenómeno objeto de estudio; concluyendo que la lectura crítica necesita análisis CUAN que viabilicen la dimensión causal /correlacional y estudios CUAL que permitan entender los tipos de intercambio de significados.

Para Sampieri (2008), (p.535) “la visión filosófica y metodológica que da sustento a los métodos mixtos es el pragmatismo, (término que tiene su origen etimológico griego en la palabra “pragma”, acción, hecho); sostiene que para los investigadores la importancia debe encontrarse en las aplicaciones, lo que funciona, resuelve y aporta respuestas a las preguntas de investigación” (Creswell et al., 2008).

El método mixto necesita una guía que integre los dos enfoques, en la que se expongan las prelación de cada uno de los enfoques; esta a su vez enriquece el estudio en la complejidad de su diseño.

Población de estudio o universo

La población o llamado también universo, comprende al conjunto de personas y/o elementos que participan en el estudio, los cuales son segmentados y seleccionados a fin de determinar e identificar sus características.

En este contexto, la población que se tomó como objeto de estudio en esta investigación corresponde a los estudiantes de sexto semestre y profesores tiempo completo y medio tiempo del programa de Licenciatura en Educación Básica Primera del periodo 2019-1, adscritos al departamento de Humanidades de la Universidad de la Costa ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia.

En lo que respecta al cálculo del tamaño de la muestra, se implementó la siguiente fórmula, considerando una población finita (Naing, Winn, y Rusli, 2006).

$$n' = \frac{N \cdot Z^2 P(1 - P)}{d^2(N - 1) + Z^2 \cdot P(1 - P)}$$

Dónde:

n' = tamaño de la muestra con población finita a calcular

N = tamaño de la población

Z = estadística Z para un nivel de confianza

P = proporción esperada

d = precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

Cálculo desarrollado:

	Entrevista	Encuesta
	<i>Profesores</i>	<i>Estudiantes</i>
n	12	49
z	1,645	1,645
p	50%	50%
N	15	178
d	10%	10%
Confianza	90%	90%

Lo que representó de un universo de 15 profesores del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria con roles de: Tiempo Completo, Medio Tiempo y Catedrático, el tamaño de la muestra fue de 12; en lo que respecta a la encuesta aplicada a los estudiantes se tomó de un universo del 20161 al 20191 un total de 178 estudiantes pertenecientes al sexto semestre de la LEBP. A partir de la estadística para el cálculo del tamaño muestral con una población conocida, proporcionó una confianza en los resultados de la entrevista y encuesta de un $90\% \pm 10\%$.

Para aplicar la técnica del muestreo no probabilístico por conveniencia, se tuvo en cuenta en el caso de los 12 docentes participantes en la entrevista que estuvieran adscritos al departamento de humanidades y que impartieran sus clases en el sexto semestre de la LEBP. Por

su parte los 49 estudiantes a quienes se les aplicaron la encuesta pertenecían al sexto semestre del año 2019.

Este tipo de muestreo aseguró en cierta medida la representatividad de la muestra extraída, considerando la disponibilidad de los participantes y la accesibilidad de la información (Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 390).

Técnicas de registro de la información

Facilitando el proceso de comprensión y análisis de la información en una investigación, es importante determinar las diferentes técnicas de registro de los datos, permitiendo de manera sistemática realizar las respectivas validaciones, conclusiones y recomendaciones que dieran lugar.

Ahora bien, por técnicas de registro o recolección de la información se conoce al conjunto de pasos y procedimientos implementados en una investigación, para obtener las cifras y hechos de forma confiable y directa en relación a las categorías o variables objeto de estudio, a través de los instrumentos determinados.

En ésta misma línea, todas las diversas rutas que se tomen para la obtención de la información se llevan a cabo gracias a las técnicas de recolección de los datos; entre las cuales encontramos la encuesta, la observación directa, la entrevista e incluso el análisis documental. Sin embargo, cada una de ésta técnicas variaran de acuerdo al tipo de investigación que se esté desarrollando, considerando que las técnicas cualitativas, tal como lo exponen Hernández- Sampieri y Mendoza (2008) proporcionan una mayor profundidad en los resultados obtenidos, logrando con ello, una mejor comprensión del objeto estudiado estableciendo un acercamiento directo con el sujeto.

Por su parte, en lo que respecta a las técnicas diseñadas a nivel cuantitativo, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) afirman que éstas se convierten en insumo fundamental para que el investigador logre registrar toda la información de las variables presentes. Para los autores la encuesta es uno de los instrumentos que se ha convertido en el más implementado para obtener los datos, pues a través de ésta se logra recolectar las cifras de forma medibles en relación al conglomerado de interrogantes diseñados.

Bajo las consideraciones metodológicas descritas al inicio de este capítulo, se consideraron y establecieron técnicas de registro de la información, articuladas acorde a los objetivos específicos, las categorías y subcategorías (ver tabla 5).

Tabla 5.

Operacionalización categorías de la investigación

TÍTULO:	Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa.					
OBJETIVO GENERAL:	Diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	CATEGORÍA TEÓRICA (DEFINICIÓN CONCEPTUAL)	SUB CATEGORÍA	ÍTEMS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
1. Analizar los niveles de la lectura crítica como competencia genérica en la formación de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.	Lectura Crítica	La lectura crítica “es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita”. (Smith, 1994, p.135)	Nivel literal	A través de éste se logrará conocer el nivel básico de lectura crítica que poseen los estudiantes, con respecto a la información explícita encontrada en el texto, reconociendo todos los detalles como: personajes, tiempos, nombres, síntesis, acciones, causas y hechos.	*Entrevista *Encuesta	Cuestionarios semiestructurados

<p>2. Caracterizar la práctica pedagógica de los docentes orientada al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.</p>	<p>Práctica Pedagógica</p>	<p>“Proceso consciente, deliberado y participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales y laborales, y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve”. (Huberman,1999, p.25)</p>	<p>Estrategia de Enseñanza</p>	<p>Se desea conocer el conjunto de acciones y actividades que el docente realiza en sus clases para la construcción conceptual y el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. Considerando que la estrategia de enseñanza hace referencia a los recursos implementados por los docentes para que los alumnos alcancen aprendizajes significativos.</p>	<p>*Entrevista *Encuesta</p>	<p>Cuestionarios semiestructurados</p>
<p>3.. Proponer lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.</p>	<p>Lectura Crítica</p>	<p>La lectura crítica “es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita”. (Smith, 1994, p. 135)</p>	<p>Nivel inferencial</p>	<p>En este caso se desea identificar el nivel de abstracción que posee los estudiantes al asociar el significado del texto, explicando las ideas centrales</p>	<p>*Entrevista *Encuesta</p>	<p>Cuestionarios semiestructurados</p>

en contraprestación a sus				
saberes previos.				
	Nivel crítico	Identificación de los saberes y	*Entrevista	Cuestionarios
	intertextual	criterios precedentes del lector, relacionándolo con los conocimientos del texto leído, para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada.	*Encuesta	semiestructurados

Fuente: Elaboración de los autores (2020).

Entrevista

Dentro de las técnicas de registro de la información implementadas en la investigación, la entrevista juega un papel muy importante, pues es por medio de ella que se logró identificar las verdaderas apreciaciones que tienen los docentes en cuanto al nivel de lectura crítica que tienen los estudiantes de LEBP de sexto semestre.

Es de resaltar, que esta técnica se estableció al considerar los postulados de Savin-Baden y Major (2013) y King Horrocks (2010) citados en Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista (2014) cuando relacionan que la entrevista en investigaciones cualitativas es más flexible, íntima y abierta que las cuantitativas. Justamente es vista en algunos casos como una reunión amena donde se procede a dialogar, interactuar e intercambiar información entre un entrevistador y un entrevistado.

En ésta misma línea Arias & Heredia (1999) manifiesta que “la entrevista es una forma de comunicación interpersonal que tiene como objeto proporcionar o recibir información, y en virtud de las cuales se toman determinadas decisiones” (p. 265). Es evidente que el éxito de toda entrevista lo conlleva como primera instancia la estructuración del cuestionario a aplicarse, y también la habilidad y simpatía por parte del encuestador para conducir los temas a desarrollarse. Coincide Janesick (1998) citados en Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista (2014), al afirmar que son a partir de las preguntas las que proporcionará una comunicación y elaboración conjunta de los significados realizados a través de las respuestas brindadas por el entrevistado respecto a un tema específico.

De allí, la ventaja de generar un cuestionario que pueda dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados, debido a que las respuestas en algunos casos pueden ser abiertas y no logran ser validadas;. es por ello, que se da la necesidad de explorar y ahondar en los

temas a abordar por los sujetos de estudio. Teniendo en cuenta que las entrevistas se dividen de acuerdo a Unrau, Gabor y Grinnell y (2007) en no estructuradas o abiertas, estructuradas y semiestructuradas.

Entrevista semiestructurada.

En esta investigación se llevó a cabo la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes catedráticos, medio tiempo y tiempo completo del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria del periodo 20191, donde la guía de los doce (12) ítems representados en el cuestionario (ver anexo 1 Cuestionario entrevista semiestructurada docentes) se encontraban alineadas acorde a las categorías lectura crítica y práctica pedagógica, tal como lo muestra la tabla de operacionalización de las categorías (ver tabla 5), con el objetivo de caracterizar la práctica pedagógica que realiza el docente para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de la LEBP.

Dentro de los aspectos a considerar en las entrevistas semiestructuradas se encuentran la construcción de una guía de preguntas claves y específicas, en donde el entrevistador tendrá la autonomía de modificar la estructura y orden de las preguntas, acorde a las respuestas brindadas por los entrevistados; asimismo, adicionar ítems que apunten a enfatizar la información de los temas esperados (Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p 418).

El tipo de técnica escogido fue considerado acorde a los aportes realizados por los autores antes mencionados, adicionalmente, porque permitió crear una conversación agradable y flexible con el entrevistado, propiciando cuestionamientos que dieran lugar a obtener mayor información sobre las percepciones del nivel de lectura crítica que tienen de sus estudiantes.

Encuesta

La encuesta como técnica implementada en la investigación, se aplicó a un total de 49 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa, pertenecientes al periodo 20191. La aplicación tuvo como objetivo conocer el nivel de lectura crítica que poseen los estudiantes, asimismo, analizar sus valoraciones en relación a la práctica docente para el fortalecimiento de dicha competencia genérica.

La técnica se aplicó a través de un cuestionario con veinticuatro (24) preguntas de diferentes tipologías representadas así: cerradas de “SI” o “NO”, opción múltiple con única respuesta, abiertas donde expusieran o describieran las apreciaciones que tuvieran en relación a los interrogantes y en escala de Likert correspondiente a: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Este instrumento fue revisado y validado previamente por jueces expertos en la categoría lectura crítica, quienes aportaron significativamente a la construcción final de los ítems.

En correspondencia a su aplicación en esta investigación, no cabe duda que la encuesta permite dar respuesta a cada uno de los interrogantes tanto descriptivos como de relación de las variables o categorías, con respecto a la recopilación de la información sistemática, acorde al diseño y estructura del cuestionario, establecido para asegurar la rigurosidad de la información obtenida (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.120).

Reafirman los autores anteriormente citados, que en definitiva esta es una de las técnicas más utilizada, pues ella permite “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador” (p.124).

Coincide Garza (1988) cuando afirma que la encuesta “se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones actitudes” (p. 183). Lo cual aportará significativamente a la valoración y análisis de la investigación con respecto al sujeto de estudio.

Capítulo IV

Resultados

En este apartado se presentan y describen cada uno de los resultados obtenidos luego de la aplicación de los cuestionarios y técnicas mencionadas en el capítulo 3; las cuales mantienen una estrecha relación con la información plasmada en los fundamentos teóricos y antecedentes de esta investigación. Permitiendo a través de los hallazgos, diseñar y estipular los lineamientos pedagógicos que aporten al fortalecimientos de la lectura crítica.

Análisis e interpretación de los resultados

Para la consecución de los datos se llevó a cabo las técnicas de encuesta y entrevistas, permitiendo tomar como base y guía todas las valoraciones, sugerencias y posturas realizadas por los docentes con perfiles catedráticos, medio tiempo y tiempo completo y con los estudiantes de sexto semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria del periodo 20191, los cuales de manera significativa fueron tomados como base para la generación de los lineamientos pedagógicos.

En cuanto a la elaboración de las preguntas implementadas para el cuestionario y la entrevista, fueron diseñadas en virtud a las categorías: lectura crítica y práctica pedagógica y a partir de cuatro situaciones representadas en: Nivel de análisis, comprensión, reflexión

y formación, para cada una de las dimensiones estructuradas de acuerdo a los niveles de la lectura crítica, como lo son: literal, inferencial y crítico intertextual. En lo que respecta a la dimensión estrategias de enseñanza, esta fue considerada en relación a la práctica pedagógica.

La estructura diseñada permitió elaborar un total de treinta y seis (36) ítems, distribuidos así: Veinticuatro (24) aplicados a la encuesta de los estudiantes y doce (12) implementados en la entrevista semiestructurada realizada a los docentes. Para llevarse a cabo el diagnóstico de los hallazgos a obtener, se determinaron ocho (8) ítems por cada una de las dimensiones de la competencia genérica lectura crítica, los cuales buscaban conocer la capacidad básica que tienen los estudiantes para identificar la información explícita en el texto (nivel literal), la comprensión global del texto partiendo de la inferencia de las conclusiones o aspectos no explícitos en los documentos (nivel inferencial) y la habilidad para la construcción de juicios y argumentos alineados a las proposiciones de los autores (nivel crítico inferencial).

Asimismo, las doce (12) preguntas contenidas en la entrevista apuntaron directamente a la dimensión estrategia de enseñanza, esto con el objeto de identificar los o recursos utilizados por los docentes para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes.

La identificación y características de los ítems se realizó a partir de la construcción estipulada acorde a lo anteriormente indicado, y se detallan en la tabla 6.

Tabla 6

Criterios para la elaboración de los ítems por situación y dimensión.

Sujeto de Estudio	Ítem	Situación	Dimensión
Estudiantes	1	Nivel de Análisis	Nivel literal
Estudiantes	2	Nivel de Análisis	Nivel literal
Estudiantes	3	Comprensión	Nivel literal
Estudiantes	4	Comprensión	Nivel literal
Estudiantes	5	Reflexión	Nivel literal
Estudiantes	6	Reflexión	Nivel literal
Estudiantes	7	Formación	Nivel literal
Estudiantes	8	Formación	Nivel literal
Estudiantes	9	Nivel de Análisis	Nivel inferencial
Estudiantes	10	Nivel de Análisis	Nivel inferencial
Estudiantes	11	Comprensión	Nivel inferencial
Estudiantes	12	Comprensión	Nivel inferencial
Estudiantes	13	Reflexión	Nivel inferencial
Estudiantes	14	Reflexión	Nivel inferencial
Estudiantes	15	Formación	Nivel inferencial
Estudiantes	16	Formación	Nivel inferencial
Estudiantes	17	Nivel de Análisis	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	18	Nivel de Análisis	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	19	Comprensión	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	20	Comprensión	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	21	Reflexión	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	22	Reflexión	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	23	Formación	Nivel crítico intertextual
Estudiantes	24	Formación	Nivel crítico intertextual

Profesores	25	Nivel de Análisis	Estrategias de Enseñanza
Profesores	26	Nivel de Análisis	Estrategias de Enseñanza
Profesores	27	Nivel de Análisis	Estrategias de Enseñanza
Profesores	28	Comprensión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	29	Comprensión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	30	Comprensión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	31	Reflexión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	32	Reflexión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	33	Reflexión	Estrategias de Enseñanza
Profesores	34	Formación	Estrategias de Enseñanza
Profesores	35	Formación	Estrategias de Enseñanza
Profesores	36	Formación	Estrategias de Enseñanza

Una vez identificados las dimensiones y criterios antes mencionados, se propuso realizar acorde a los resultados obtenidos, un diagnóstico que identifique el nivel actual en lectura crítica que presentan los estudiantes objeto de estudio. Los datos conseguidos fueron confrontados con las reflexiones teóricas sobre la lectura crítica y los lineamientos pedagógicos, esto con el objeto de construir las orientaciones pedagógicas que conlleven al fortalecimiento de ésta categoría, considerando el rendimiento logrado en las pruebas SABER-Pro (ver tabla 2), donde se evidencia que la lectura crítica es una de las competencias genéricas que necesita ser fortalecida.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación a través de un cuestionario aplicado a una muestra de 49 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria; así como también a 12 docentes de cada una de las asignaturas de sexto semestre del programa que participaron en una entrevista con preguntas semiestructuradas.

Resultados de la encuesta

Para dar respuesta al primer objetivo de este estudio: Analizar los niveles de la lectura crítica como competencia genérica en la formación de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa, se implementó la técnica de la encuesta. El cuestionario constó con un total de 24 preguntas, las cuales apuntaban directamente a los tres tipos de niveles de la lectura crítica desarrollado en el capítulo dos.

Según los datos obtenidos, se presentan las gráficas que resumen las respuestas de los cuestionarios analizados por el grupo de estudiantes objeto de estudio, detallando sus apreciaciones con respecto a cada interrogante. Se resalta también, que cada una de las preguntas fueron alineadas en relación a las dimensiones de la lectura crítica mencionadas en el marco teórico de la investigación.

Resultados de la encuesta aplicado a los estudiantes

Para realizar el análisis de los resultados se sistematizó la información recolectada en la encuesta acorde a las categorías, dimensiones y situaciones. (Ver tabla 6).

A continuación se reflejan cada uno de los hallazgos obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes de sexto semestre de la LEBP de la Universidad de la Costa, los cuales de manera voluntaria decidieron participar en éste estudio; logrando con ello, identificar el nivel de análisis de la lectura crítica y la percepción de la práctica pedagógica que tienen los estudiantes en relación a las situaciones y dimensiones establecidas en los ítems evaluados.

Así mismo, los veinticuatro (24) ítems que dieron lugar a la obtención de la información detallada en este capítulo, fueron contruidos de acuerdo a la experticia, coherencia y validez de la categoría lectura crítica, donde del primero al octavo interrogante se midió el nivel literal, por su parte del noveno al dieciséis se indagó sobre el nivel inferencial y por último del diecisiete al veinticuatro el nivel crítico intertextual. Todos ellos alineados a las situaciones del nivel de análisis, comprensión, reflexión y formación. (Ver tabla 6).

Una vez tabulada la información resultante del instrumento aplicado, se agruparon las siguientes graficas que ilustran las respuestas suministradas por los encuestados , teniendo en cuenta cada uno de los niveles de la lectura crítica, clasificados de la siguiente forma: de las gráficas uno a la tres se evidencia el nivel literal, de la cuatro a la siete el nivel inferencial y de la ocho a la once el nivel crítico intertextual.

Categoría: Lectura Crítica.

Acorde a la dimensión nivel literal, en la figura 1, se evidenció la frecuencia con la que los estudiantes analizan las partes que conforman un texto continuo. Siendo estos organizados en párrafos por oraciones sucesivas hallados en estructuras más amplias como los capítulos, párrafos, etc. (MEN, 2017), evidenciándose elementos primordiales, tales como el título, los personajes, hechos, sucesos y lugares.

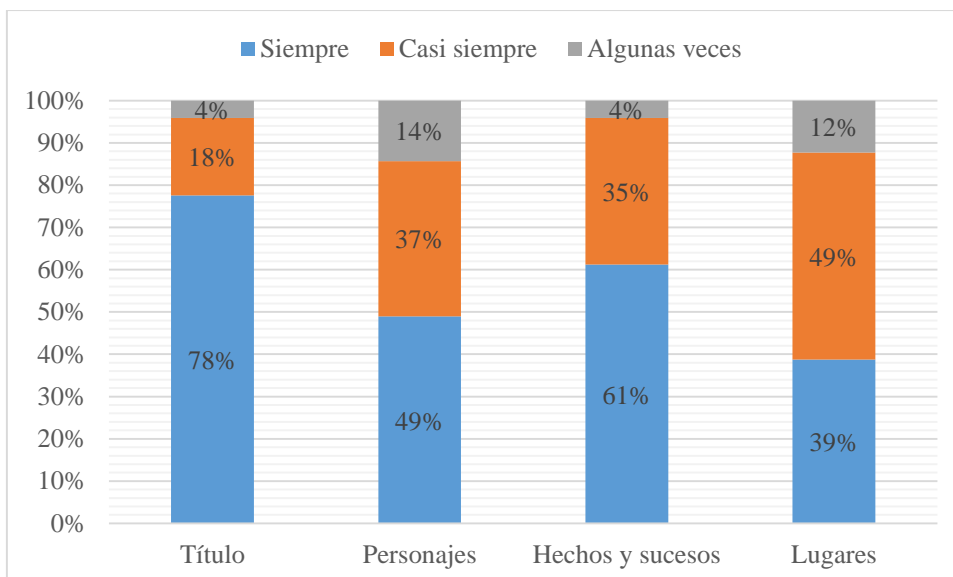


Figura 1 Escala de frecuencia de análisis en texto continuo. Elaborado por los autores (2020).

En la caracterización de los detalles que se asocian a los textos, los estudiantes identifican con mayor facilidad el título de lo leído, esto representado en un 78%, permitiéndole buscar un sentido global acorde a la realidad del contexto, considerando que un título estructurado escala la literalidad hacia lo que el lector espera encontrar.

En segundo lugar se sitúan los hechos y sucesos donde el 61% de los estudiantes siempre los localizan en el texto, sin embargo sólo el 49% casi siempre alcanzan a reconocer los lugares implícitos en la lectura. Cabe resaltar que de este análisis el 71% de los encuestados admitieron que para identificar los aspectos generales del texto en una proporcionalidad gradual ellos deben leer los documentos de tres a cuatro veces.

A pesar de ello, Steffens et al. (2017) en su investigación afirman que el pensamiento autónomo de los estudiantes presenta limitaciones lo que le impide realizar con claridad, validez y coherencia sus fundamentos críticos de pensamiento en relación a la información presentada en los textos, y culpa de ello se debe a la poca revisión interna que llevan a cabo los jóvenes de los hechos e ideas presentados por los autores.

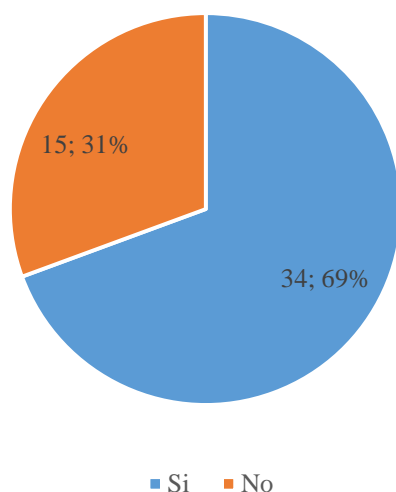


Figura 2 Relevancia de palabras desconocidas para reflexión en el contexto literal. Elaborado por los autores (2020).

El entender el significado de una palabra relevante en el contexto oracional, es sin duda una ventaja para intuir la intencionalidad del autor acerca de los conceptos e ideas, cuyo propósito converge en el constructor de la lectura. En tal sentido el 59% de los encuestados afirman que algunas veces se enfrentan con un vocabulario desconocido.

Por su parte la figura 2 en la dimensión del nivel literal, nos confirma que 34 estudiantes, correspondiente a un 69%, manifiestan que al no comprender el significado de las palabras con importancia relativa del escrito afecta directamente su nivel de reflexión, impidiendo su análisis. Pese a ello, sólo el 31% (15) aseveran que ese desconocimiento no impide captar la idea central y el sentido lógico que conlleva el documento.

De allí la relevancia que indican los autores Van Dijk y Kintsch (1983) al proponer los tres niveles progresivos, donde el primero de ellos la microestructura invita al reconocimiento inicial que se debe realizar al significado de las palabras.

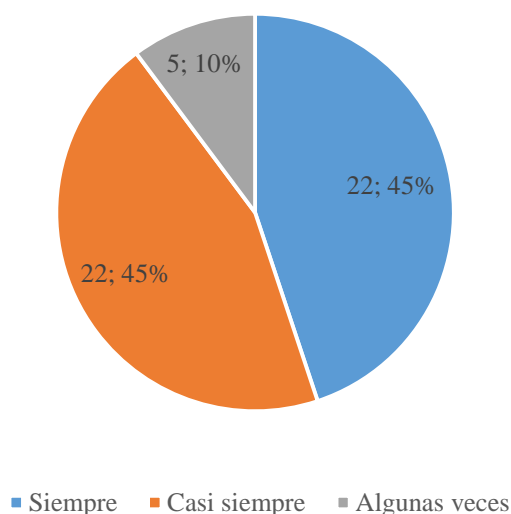


Figura 3 Nivel de actividades implementadas por los profesores. Elaborado por los autores (2020).

Los resultados de la dimensión del nivel literal de la figura 3 arroja que el 45% de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria confirman que siempre y casi siempre las actividades didácticas implementadas por los profesores dentro del aula de clase promueven significativamente su comprensión lectora y capacidad de análisis. Lo que significaría que cada una de las estrategias didácticas realizadas en las clases por los docentes, cobran una mayor relevancia para el fortalecimiento de la lectura crítica,

Adicionalmente, todos los tipos de documentos como artículos, libros, reseñas, ensayos, entre otros, se convierten en elementos enriquecedores para la identificación de la síntesis e intención comunicativa de los autores. De allí que el 55% de los estudiantes consideren que todos estos documentos han permitido incrementar su capacidad de reconocer y entender los detalles generales que compone el texto.

Hecho tal que, Gallo (2017) resalta en su investigación al proponer la implementación de una didáctica performativa que estimule el aprendizaje de los estudiantes, involucrando una pedagogía del saber con la vida que reclame experiencias de enseñanza y aprendizaje.

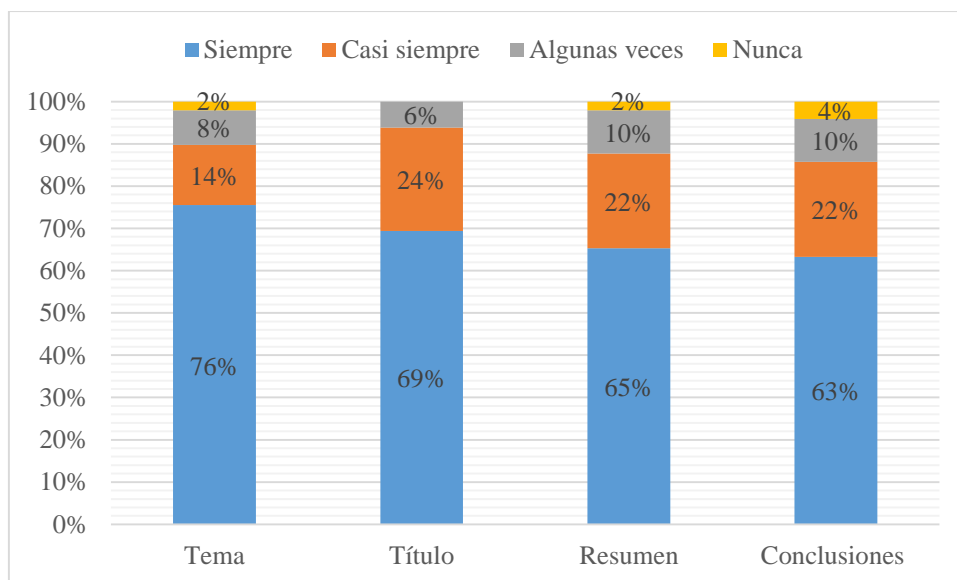


Figura 4 Nivel de análisis en aspectos que componen un texto. Elaborado por los autores (2020).

En la lectura inferencial el lector se convierte en generador de contenido, donde la información sustraída del texto como los argumentos, tesis, lugares, hechos, títulos, temas, resúmenes, entre otros; establecen e infieren relaciones que trasciende de lo leído, permitiéndoles realizar suposiciones. Al observar la figura 4 se identifica “el tema” con una participación del 76%, seguido por “el título” con un 69%, siendo estos los de mayor impacto en relación a resumen y conclusiones, en los cuales los estudiantes basan su análisis con gran frecuencia.

Es pertinente resaltar lo enunciado por Solé (1992) quien orienta la lectura como un ejercicio que activa procesos mentales de comprensión y coincide con Jouini & Saud (2005) en que el proceso de la lectura en su nivel inferencial debe tener una interrelación entre el lector y el texto, ya que se deben tener unos conocimientos previos para poder alcanzar la comprensión lectora, además de las estrategias cognitivas que potencialicen este objetivo.

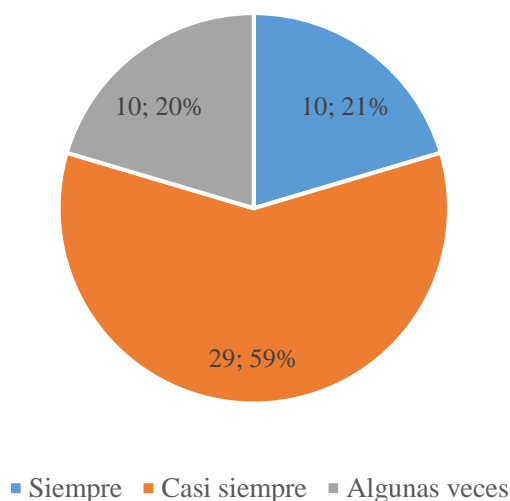


Figura 5 Nivel de comprensión de un texto a partir de la tesis. Elaborado por los autores (2020).

Sin lugar a dudas, el identificar la tesis en un documento cobra un papel importante para comprender el sentido global del texto, pues a través de este se expresa realmente cual es la posición del autor frente al tema, convirtiéndose así en su columna vertebral. Por ello, se hace necesario conocer la capacidad de los estudiantes para reconocer los argumentos en el documento.

En la figura 5 de la dimensión: nivel inferencial, se detallan los resultados del nivel de comprensión de un texto a partir del argumento, alcanzando que el 59% de los

encuestados respondieron “casi siempre”, mientras que “siempre” alcanzó el 21%, lo que nos llevó a concluir de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta, la mayoría de los estudiantes alcanzan a deducir las ideas centrales propuesta por el autor.

No obstante, para Torres (2018) sigue existiendo un nivel de dificultad para los estudiantes de los primeros semestres, en lo que respecta el analizar, identificar y comprender los postulados, argumentos y concepciones de los autores; pues para algunos alumnos les resulta con mayor facilidad realizar argumentaciones escritas donde puedan exponer sus propias percepciones y opiniones en relación al texto leído.

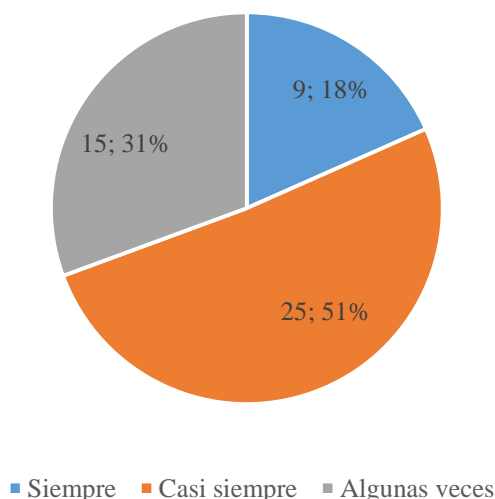


Figura 6 Inferencia de palabras desconocidas a partir del texto. Elaborado por los autores (2020).

Acorde a las respuestas brindadas en la figura 3, se evidenció que al no comprender el significado de una palabra afecta la identificación de la idea principal. No obstante, al profundizar esta interrogante en la figura 6 correspondiente a la dimensión del nivel inferencial, se evidencia que sólo el 51% infieren el significado de las palabras técnicas o científicas a partir de lo expuesto en los párrafos. Es decir, que tomando partes del párrafo y

relacionando las palabras desconocidas con el contexto, se deduce el sentido de lo que expresa el autor.

En concordancia con lo indicado por Van Dijk y Kintsch (1983) con respecto al significado de las palabras y su nivel progresivo microestructural, se realizará una buena comprensión lectora siempre y cuando se genere, construya y elabore de forma coherente los significados, a través de la interacción de los textos y el sentido que se le dé al mismo.

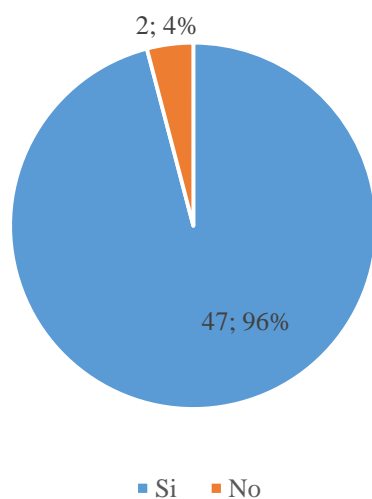


Figura 7 Percepción en la promoción de la lectura por parte del profesor. Elaborado por los autores (2020).

Ahora bien, en relación con las actividades que realiza el docente para promover el interés por la lectura, se logra identificar en la dimensión del nivel inferencial representado en la figura 7 que el 96% de los estudiantes perciben que los docentes si están promoviendo en ellos el interés por la lectura. Asimismo, al indagar sobre la inclusión de la lectura crítica en todas las asignaturas del programa LEBP, el 91% de los estudiantes identificaron la existencia de una relación positiva entre los contenidos programáticos de las diferentes

asignaturas con las actividades desarrolladas dentro del aula, como herramienta potencializadora de la lectura crítica.

Aspecto tal que realizan Méndez et al. (2014) en su investigación, al resaltar que la lectura crítica debe constituirse en las instituciones de educación superior como ese espacio de formación enriquecedor, donde no se escude la responsabilidad sólo a los niveles escolares anteriores, sino por el contrario, debe trabajarse en beneficio del aprendizaje. Tanto así que, en los programas y asignaturas deben asumirse la lectura como esa disciplina de formación que proporciona al estudiante las bases necesarias para alcanzar un nivel de comprensión de literacidad crítica.

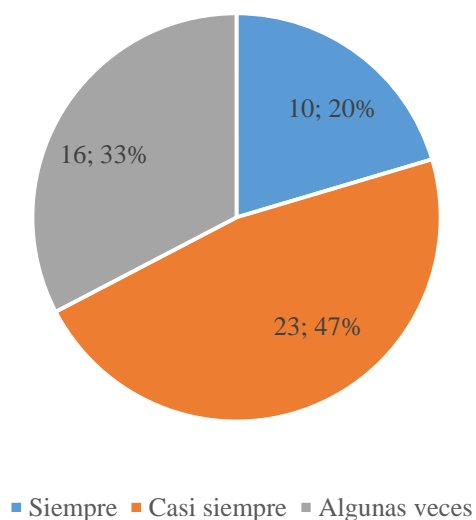


Figura 8 Nivel de comparación de situaciones concretas en el texto. Elaborado por los autores (2020).

Los resultados registrados en la figura 8 de la dimensión: nivel crítico intertextual esbozan que, sólo 16 estudiantes respondieron “algunas veces” (33%), alcanzando apenas un 14% a “casi siempre” (47%), lo que indica en términos numéricos que, 7 de 49

encuestados tienen mayor dificultad de realizar comparaciones de situaciones concretas a la información contemplada en el documento, lo que es peor, solo 10 estudiantes afirmaron que sí alcanzan a identificar situaciones concretas, representados en un 20%

Por su parte, Cassany & Hernández (2012), define este nivel crítico como la forma que tiene el lector de leer “detrás de las líneas” y hacer una evaluación crítica del mismo, tratando de comprender lo que quiere decir el autor y compararlo con otras situaciones para generar sus propios argumentos.

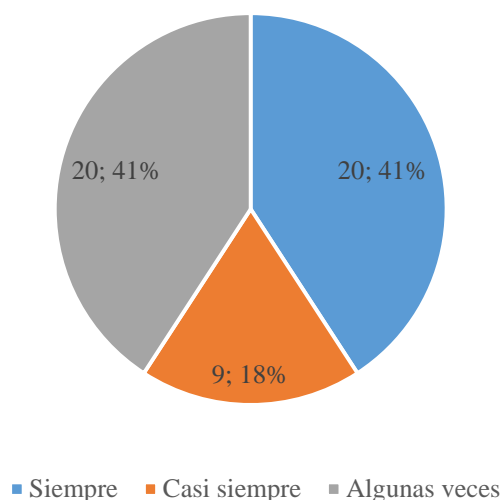


Figura 9 Relación de las ideas explícitas del texto para la comprensión del planteamiento del autor. Elaborado por los autores (2020).

En el nivel crítico intertextual, es fundamental reconocer las ideas directas y claras que el autor contempla en sus planteamientos, de tal manera, que se pueda relacionar la información e identificar la idea principal que quiere transmitir a sus lectores.

En este sentido, se puede observar en la figura 9, que existe una igualdad entre las opciones “siempre” y “algunas veces”, con un 41%. Cuando hablamos de algo explícito,

nos referimos a algo que está redactado en forma detallada, basado en esto, el lector, puede apoyarse en esas ideas buscando un sentido lógico a los argumentos implícitos detrás de las líneas.

Por su parte, para Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016) los estudiantes de instituciones de educación superior no cuentan con hábitos de lectura, lo que dificulta que logren un buen nivel de comprensión; sumado a esto, se presenta la poca identificación de ideas principales o claves que ayuden a la generación de inferencias del texto.

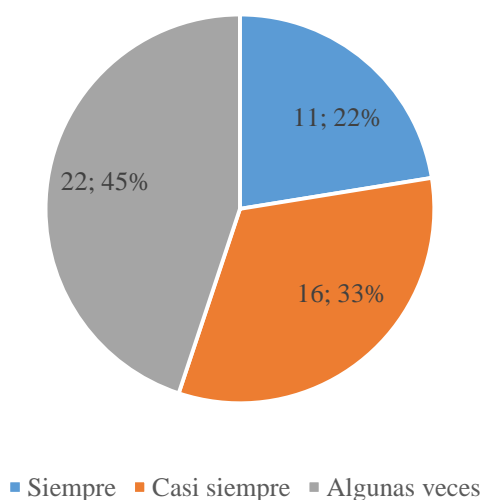


Figura 10 Distinción entre hecho y opinión en un texto complejo. Elaborado por los autores (2020).

Para darle un sentido a los hallazgos de la figura 10 de la dimensión del nivel crítico intertextual, es pertinente conocer la diferencia existente entre hecho y opinión; mientras el primero son verdades que pueden ser comprobable de forma científica, el segundo tiende a relacionarse a aquellas creencias personales. Es por ello que la mayoría de las veces los lectores confunden estos dos aspectos, tanto así, que el 45% de los estudiantes alcanzan “algunas veces” diferenciar los hechos de las opiniones, mientras que el 33% lo entiende “casi siempre”.

Soportando lo anterior, Steffens et al. (2017) en su investigación “Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia)”, resaltan las limitaciones que poseen los jóvenes al concebir un pensamiento automático que genere una coherencia, precisión y validez a sus ideas, criterios y comprensión de los hechos encontrados en los textos; impidiendo su percepción en las realidades del contexto.

Del mismo modo, Serrano & Madrid (2007) manifiesta que toda disposición del pensamiento y lenguaje lector que surja a partir de los recuerdos, concepciones, opiniones y experiencias formadas a lo largo de la vida, permitirá identificar el verdadero significado del discurso del autor, convirtiéndose así en un proceso indispensable de la lectura crítica.

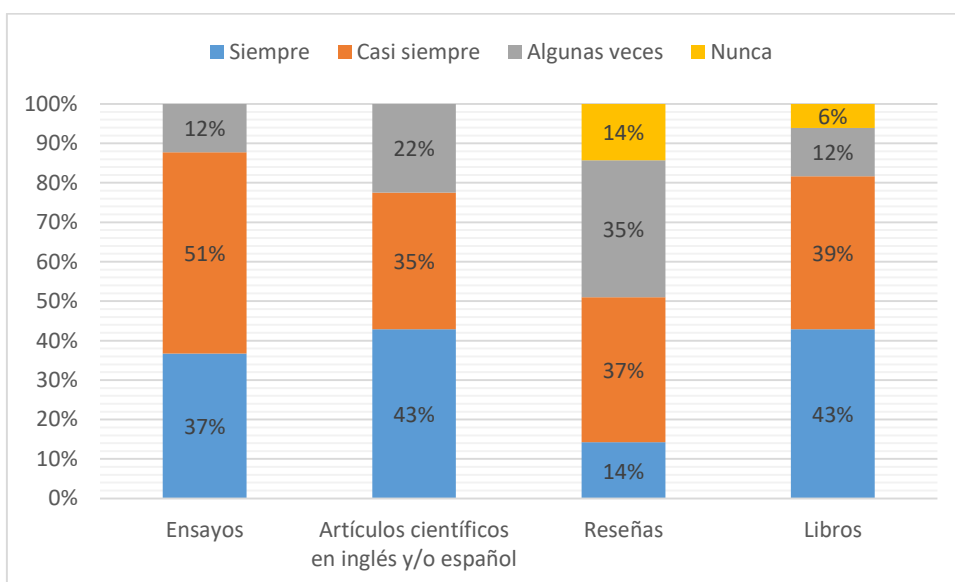


Figura 11 Percepción de los documentos implementados por el profesor para el fortalecimiento de la lectura. Elaborado por los autores (2020).

En definitiva, la lectura crítica cada vez cobra mayor relevancia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tanto así, que el 100% de los encuestados consideran

significativamente que el hábito de la lectura eleva el nivel de comprensión crítica en cada uno de los textos.

Es por ello, que las instituciones educativas implementan en su contenido programático ciertas actividades y estrategias que ayudan a fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, tanto así, que los profesores utilizan diferentes tipos de documentos como: artículos, ensayos, libros y reseñas, para su fortalecimiento en el aula. En la figura 11 de la dimensión: nivel crítico intertextual, se logra visualizar que los libros y los artículos científicos en inglés o español representan un 43% siendo estos documentos con mayor nivel de implementación, a su vez los ensayos juegan un papel predominante del 51% en el factor casi siempre.

Para Acevedo, Duarte, & Higuera (2016), es importante que todas las actividades implementadas por los docentes sean novedosas y que en su aplicabilidad considere los tres momentos de la lectura: antes, durante y después, identificados por Isabel Solé (1992). Además, manifiestan lo esencial y significativo que resulta el realizar talleres que contribuyan a los objetivos de la lectura: Qué lee, por qué lee y para qué lee.

En definitiva, el rol que han tenido los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de sexto semestre de la Universidad de La Costa, ha generado un mayor impacto en la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a su práctica pedagógica y la didáctica implementada en la promoción de la lectura crítica.

Sin embargo, se presentan una serie de aspectos que deben considerarse en las estrategias que el profesor desarrolle para fortalecer la lectura crítica. Es por ello que se hizo pertinente preguntar a los estudiantes acerca de aquellas estrategias que el docente podría implementar dentro y fuera de clase; siendo los ensayos, resúmenes y libros de interés, los de mayor participación. Seguido a esto, se encuentran las rutinas didácticas que

permitan motivar esa lectura, no obstante, debe existir un análisis, síntesis, reflexión e inferencia de los contenidos, en donde se logre evidenciar la comprensión lectora que los estudiantes han adquirido durante todo su proceso formativo.

Sánchez y Brito (2015) coinciden con lo antes mencionado, al indicar sobre la necesidad de optimización y contextualización que debe tener la práctica pedagógica en el aula de clases, pues es por medio de ella que se desarrollará las competencias comunicativas y lectoras de los estudiantes, a través de la exploración del hipertexto y las prácticas escriturales en foros como métodos abiertos, atractivos y prácticos seguidos por pedagogías afectivas.

Resultados de la entrevista aplicado a los profesores

Teniendo en cuenta el segundo objetivo de este estudio, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para la obtención de los datos. En la aplicación de ésta técnica se usó una guía de doce (12) preguntas semiestructuradas, las cuales fueron validadas por cuatro expertos (ver anexo 3 Cartas de aceptación y validación de expertos), cuyo propósito consistió en indagar sobre las percepciones que tienen los docentes con respecto a los hábitos y niveles de lectura de los estudiantes y a su vez, cómo desde la práctica pedagógica, los profesores aportan a su fortalecimiento.

Cada una de las preguntas fueron elaboradas de acuerdo a la coherencia de la categoría práctica pedagógica en relación a la lectura crítica, donde del primero al tercer interrogante se midió el nivel de análisis, del cuarto al sexto se indagó sobre la comprensión, del siete al nueve la reflexión y por último del diez al doce la formación. Todos ellos alineados a la dimensión de estrategias de enseñanza. (Ver tabla 6).

En este sentido, la información recopilada en ésta fase sirvió como referente para conocer las diferentes estrategias pedagógicas que realizan los docentes en los distintos momentos de la comprensión lectora (antes, durante y después) y a su vez, cómo ellos logran identificar el nivel de lectura crítica en que se encuentran los estudiantes, en relación a su proceso de formación, evidenciado así su verdadero quehacer educativo. En esta sección, se presenta de manera sintetizada las respuestas a los interrogantes con sus respectivos análisis.

Categoría: Práctica Pedagógica.

Al momento de indagar sobre el nivel de análisis de la dimensión: estrategias de enseñanza de la lectura crítica, sobre los objetivos que persiguen los docentes en las actividades de lectura realizadas en el aula de clase, la coherencia que tienen estos con los planes de asignatura y su aporte al rendimiento de los estudiantes; la mayoría de ellos incitan a fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas, de tal manera que los lectores se apropien de la información y a su vez tengan la facilidad de socializar todas aquellas inquietudes que puedan tener acerca de los datos suministrados.

Por su parte, algunos docentes identifican que el objetivo que persiguen es el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, las cuales deben estar identificadas acorde a las competencias específicas denotadas en el plan de asignatura. También consideran importante que debe conocerse la tradición académica de los autores, tal como lo afirma Cassany (2008) el leer en sentido crítico representa también el poder identificar de una u otra manera sobre el autor, es decir conocer su procedencia, que pretende, cuáles son sus intereses e ideologías.

Es evidente, como la mayoría de los docentes afirman que cada una de las actividades realizadas dentro del aula de clase muestra un avance en su proceso lector, permitiendo a los estudiantes interpretar lo leído y relacionarlo con su contexto en el que se desenvuelven, logrando así plantear un análisis crítico que fortalezca sus procesos mentales y el desarrollo de competencias genéricas, obteniendo un rendimiento significativo acorde a lo plasmado en los elementos e indicadores del plan de asignatura.

Ahora bien, en lo que respecta la comprensión de la dimensión: estrategias de enseñanza del nivel de desempeño de lectura crítica que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, se logra evidenciar que a pesar que pocos estudiantes poseen un nivel literal, la gran mayoría de ellos alcanzan el nivel inferencial al reconocer los detalles, la idea central de un párrafo o texto e identificar secuencias de los hechos o acciones relacionado las causas o efectos. Por su parte, algunos estudiantes logran tener un nivel crítico intertextual; sin embargo, no es posible generalizar con certeza, pues existen estudiantes que no tienen el hábito de la lectura y en algunos casos no se vinculan a las actividades implementadas en el aula de clase. Tal como lo afirman Jouini & Saud (2005) sobre el proceso de la lectura en su nivel inferencial, el cual debe existir una interacción entre el lector y el texto acordes a unos conocimientos previos apropiados para alcanzar la comprensión lectora.

En cuanto al nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, la mitad de los entrevistados representados en seis (6) profesores manifiestan que, éstos sí se encuentran acorde a los objetivos institucionales y a las competencias mínimas exigibles de cada programa. Por otro lado, los demás docentes afirman que el nivel de los estudiantes no está acorde a los objetivos, pues estos deben alcanzar el nivel crítico intertextual donde se formen ciudadanos reflexivos, críticos y transformadores del entorno, generando beneficios

desde su saber, así como la aplicación de sus competencias. En consecuencia, se podría afirmar que, de acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, los estudiantes de la LEBP aún no alcanzan este nivel crítico.

Es por esta razón que los educandos deberían realizar ejercicios de lectura independiente, poniendo en práctica todas las actividades propuestas por el docente, apropiándose del conocimiento científico, tal como lo resaltan algunos docentes en la siguiente expresión *“Cuando hay una riqueza comprensiva de conocimientos previos, se facilita alcanzar el nivel de lectura crítica”*.

Al tratarse la reflexión de la dimensión: estrategias de enseñanza de la lectura crítica sobre los tipos de textos y documentos utilizados por los docentes, su aporte significativo a la formación del estudiante y la percepción de los estudiantes en su implementación, encontramos que los textos continuos como libros artículos de investigación reseñas, ensayos, son manejados en una mayor proporción que los discontinuos. Todo ello en virtud al mejoramiento en la lectura, la comprensión de los niveles de argumentación, identificación, clasificación y análisis de la información expresada en los documentos; permitiendo así la discusión reflexiva en el aula de clase. Cabe resaltar que el estudiante al desarrollar una mayor comprensión lectora, desarrolla directamente proporcional a esta su vocabulario, fortaleciendo su confianza al enfrentarse ante nuevos escenarios socio-culturales y socio- críticos.

La gran mayoría de los docentes reconocen el entusiasmo que suscita entre los estudiantes, al conocer aspectos interesantes acerca de nuevas temáticas de enfoque social, político o histórico, brindando una experiencia formativa y motivándolos a leer científicamente. Tal como lo afirman Cassany & Hernández (2012) que *“Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura es primordial”*.

Al describir la formación de la dimensión: estrategias de enseñanza de la lectura crítica, en relación a las estrategias que implementan los docentes en los momentos de lectura para su fortalecimiento, ellos identifican que inicialmente deben contextualizar al estudiante respecto al tema, el autor y el momento histórico explorando los conocimientos previos que suscita el título desarrollando trabajos guiados que permitan orientar al estudiante sobre la intencionalidad de las actividades realizadas en el aula, así como también brindándoles espacios de consultas bibliográficas sobre autores.

Por su parte como un segundo momento encontramos que la gran mayoría de los encuestados coinciden qué se debe realizar una lectura en voz alta o silenciosa donde se resalten las palabras que son consideradas como desconocidas, para luego analizar de fondo y forma el documento adicionando comentarios por parte del estudiantado y del maestro. Para finalmente con ayuda de ordenadores gráficos los estudiantes logren describir las ideas principales del texto de acuerdo a sus posiciones, para argumentarse a nivel general las conclusiones que suscita lo comprendido en el escrito.

Como aporte a lo antes expresado, la mayoría de los docentes realizan actividades antes de la lectura como: el resaltado de las ideas tanto principales como secundarias y subrayando en todas las palabras desconocidas que se encuentren en el texto. A su vez se realizan una serie de preguntas en donde los estudiantes a partir del título puedan responder cada una de ellas para así activar los conocimientos previos.

Para la formación en lectura crítica, teniendo en cuenta lo expresado por Solé (1992) no debería presentarse contrariedades algunas cuando de enseñanza en estrategias de lectura se refiere, considerando que siempre debe existir la idea de formar a un lector activo, que con sus propios saberes y significados pueda aprender a utilizarlos de manera

idónea y autónoma en todos los contenidos de la enseñanza. En cierta medida, el docente tendrá la labor de enseñar lo que se ha de construir.

Haciendo referencia a los hallazgos obtenidos en la encuesta, se evidencia como la vinculación de la lectura en la programación de las actividades de los docentes, estos resaltan la importancia de incorporarla teniendo presente los tres momentos que son considerados elementos transversales y claves para desarrollar un adecuado proceso lector, acorde a los diferentes tipos de textos que permitan al estudiantado apelar conocimientos previos, de tal manera que puedan llegar a un aprendizaje significativo.

En cuanto al despertar el interés de los estudiantes para que se sientan motivados, los docentes antes de dar inicio a un proceso lector, deben crear un ambiente propicio con actividades innovadoras para que se genere una participación activa entre los diferentes actores del proceso de la educación, además deben utilizar diversas estrategias para abordar las temáticas ya sea mediante la muestra de la biografía de los autores para que los futuros formadores se vayan familiarizando con el texto o los estudiantes perciban lo que el texto les quiere transmitir y debatan diferentes puntos de vista.

Capítulo V

Lineamientos Pedagógicos

La lectura crítica juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues estimula e incentiva a los estudiantes a cuestionar y proponer desde sus propios saberes y criterios los pensamientos y realidades del contexto, tanto así, que se hace imprescindible el acompañamiento continuo de las instituciones educativas, quienes tienen la tarea de desarrollar rigurosas investigaciones en torno a esta materia, influyendo así, en los resultados de las prácticas y actividades profesionales necesarias en el campo laboral.

El trabajar en esta competencia es sin duda un reto para las IES, es por ello que, en esta investigación se han propuesto lineamientos pedagógicos que orientarán el que hacer educativo, fortaleciendo el nivel actual de lectura crítica de los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa, y en general de todos los estudiantes del programa, extensible a cualquier otra carrera de la institución .

Los lineamientos pedagógicos aquí expuestos dan respuesta al tercer objetivo de la investigación: *Proponer lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa*. Asimismo, se basaron teniendo en cuenta la definición del Ministerio de Educación Nacional (2007):

Fomentan el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos pedagógicos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la

autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.(sp)

Objetivo general

La presente propuesta tiene como objetivo plantear las orientaciones pedagógicas que fortalezcan las competencias genéricas de desarrollo transversal en la Universidad de la Costa, para la obtención de beneficios en la labor de enseñanza realizada por los docentes, atendiendo a las dificultades presentadas por los estudiantes en lectura crítica.

Descripción

La definición de los lineamientos parte inicialmente de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes de la LEBP. Su enfoque se basó en la categorización de estrategias pedagógicas tendientes a fortalecer la lectura crítica de los estudiantes, aportando al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad de la Costa.

Los lineamientos planteados por cada estrategia pedagógica tomaron como base los diferentes documentos institucionales de la Universidad de la Costa, como lo son el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2023 “Aprendizaje de Calidad para una Felicidad Sostenible (2020), donde se describen los retos y estrategias que trabajará la universidad en los próximos cuatro años, trazando su rumbo estratégico. El segundo de ello corresponde al Proyecto Educativo Institucional-PEI (2015), siendo éste la carta de navegación que consolida y caracteriza en el ejercicio de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, todas las políticas institucionales, modelo pedagógico, objetivos, valores y actores educativos, como ejes que articulan el accionar de la Universidad.

Por su parte, el perfil profesional del egresado del programa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, como tercer aspecto, se constituyó en una de las piezas fundamentales para la generación de los lineamientos, estrategias y acciones, resaltando qué, el programa propende por la formación de ciudadanos integrales que demuestren confianza en sí mismo, iniciativa, capacidad de reflexión, de diálogo, y responsabilidad frente a la delicada misión de educar; transformando entornos sociales a través de la innovación y la investigación científico educativa.

No cabe duda que, los valores institucionales trazan esa guía que constituye la razón de ser en toda organización, permitiendo así la integración y consolidación de una cultura corporativa. Es por ello que, los valores expresados en el Proyecto Educativo Institucional- PEI (2015) fueron alineados a la propuesta como el cuarto referente, al expresar en ellos el compromiso que tiene la institución con los estudiantes y la sociedad. La excelencia, por ejemplo, como valor fundamental inspira el deber de la Universidad por mantener sus procesos académicos, administrativos y financieros con los más altos estándares de calidad.

En cuanto al quinto referente, se encuentran los objetivos misionales a nivel Institucional y del programa de LEBP, los cuales coinciden en la formación de ciudadanos integrales con excelencia académica y vocación en la investigación científica, promoviendo desde el programa sus deberes como profesionales y sentido humanístico del saber. La Universidad de la Costa apunta también a la libertad de pensamiento y hacia el pluralismo ideológico.

En la Figura 12, se ilustra la composición de los documentos institucionales considerados para la construcción de los lineamientos.



Figura 12 Documentos Institucionales referentes para los lineamientos. Elaborado por los autores (2020).

Antes de dar inicio a la justificación de los componentes que fueron considerados para la construcción de las estrategias pedagógicas, es importante precisar que, para esta investigación, la estrategia es entendida como una serie de pasos, acciones o actividades organizadas y planificadas; diseñadas y aplicadas a través de un plan de acción; en virtud al desarrollo y fortalecimiento de los saberes.

Las estrategias pedagógicas contempladas, fueron construidas con base a los aportes realizados por dos referentes teóricos relacionados ampliamente en el capítulo dos de la investigación. Uno de ellos es Isabel Solé (1992) quien propone la implementación de tres momentos de la lectura determinados así: *antes, durante y después*. Estos momentos que tienen como objeto aportar significativamente a la comprensión lectora es abordado por Solé (1992) en la primera estrategia como *antes o previo a la lectura*, donde se comprende inicialmente los objetivos que busca la lectura, la generación de predicciones e indagaciones. En este escenario se indaga sobre el propósito que tiene el autor, la función

que posee cada uno de los elementos que conforman el texto y los contenidos que se encontrarán en los mismos.

En lo que respecta al segundo, establecido como *durante la lectura*, el lector procederá a realizar predicciones, comprobaciones, resúmenes e inclusive revisiones que permitirán aclarar las inquietudes, en torno a lo comprendido en los documentos. Los aspectos que usualmente se despliegan en ésta fase corresponde a los cuestionamientos que surgen del texto, la verificación de las hipótesis, la comprensión de las problemáticas y los argumentos. Por último se ubica *después de la lectura*, en el cual se sintetiza las ideas centrales y se formulan preguntas cuestionables del contenido, para la realización de las conclusiones que den cuenta a la comprensión realizada del texto.

Asimismo, resaltamos a Daniel Cassany (2006), quien alude que leer representa comprender y para generar hipótesis e inferencias de los conocimientos previos de la lectura, se requiere de habilidades mentales y cognitivas que deberán ser desarrolladas. Atribuyen también Cassany & Hernández (2012) la existencia de diferentes niveles de lectura, que identifican el grado en que las personas se encuentren dependiendo de la comprensión dada del texto. Uno de ellos es el Nivel Crítico Intertextual, donde se decodifica el significado semántico del texto, la identificación de escenarios implícitos, comprensión de los postulados del autor y la recomposición de las ideas propias para el pronunciamiento de discursos.

De lo anterior se desprende las acciones descritas en las estrategias propuestas, abarcando los tres momentos de lectura antes, durante y después mencionados por Solé (1992) y el nivel crítico intertextual indicado por Cassany & Hernández (2012), esto con el objeto de fortalecer al pensamiento crítico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y de aportar significativamente al quehacer educativo del docente, todo ello en coherencia con los indicadores de desempeño identificados en el cada plan institucional de asignatura. Estas acciones, se convierten en una herramienta fundamental que conllevan al proceso de formación integral en el estudiante.

En lo que respecta a los recursos enlistados, fueron recopilados en coherencia a los lineamientos, estrategias y acciones propuestas, los cuales serán implementados a criterio de la misma práctica del docente, quien tendrá la libertad de acogerlos o en su defecto agregar los que considere pertinentes, dependiendo de las actividades propias, las estrategias desarrollas en el aula de clase y los objetivos a alcanzar.

Acorde a lo anterior, en la figura 13 se ilustra los componentes que conforman la secuencia estructural de los lineamientos pedagógicos.



Figura 13 Secuencia estructural de los lineamientos pedagógicos. Elaborado por los autores (2020).

Lineamiento: Fortalecer el nivel de análisis crítico en la lectura

Para el fortalecimiento del análisis crítico a nivel transversal de la lectura en los estudiantes de la Universidad de la Costa, es importante considerarse las siguientes estrategias, acciones y recursos, identificados en los puntos a continuación:

Estrategia antes de la lectura: Identificar la estructura textual del documento.

La tesis, los hechos, argumentos y opiniones, son aspectos fundamentales que conforman la estructura textual del documento antes de la lectura. El poder identificarse, sin duda aportará al fortalecimiento de la comprensión lectora del lector, es por ello que, a través de las acciones implementadas a continuación, le proporcionará al docente las actividades que aportarán al logro del objetivo.

Construir hipótesis de los acontecimientos percibidos en la prelectura de barrido realizada.

Al disponerse a realizar una prelectura o lectura de barrido, donde se leen inicialmente cada uno de los elementos que conforman el texto como lo son los subtítulos, el lector una vez ejecutada esta acción se propone a emitir hipótesis contextuales que lo llevarán a anticiparse de los aspectos más relevantes desarrollados en el contenido.

Describir inicialmente los contenidos globales que conforman el texto, valorando su intencionalidad y relación.

La descripción que se realice de los contenidos globales que conforman el texto como los eventos, afirmaciones e ideas, permitirán comprender y valorar las expresiones, palabras y frases explícitas en el documento, logrando así que, el lector pueda darle sentido a lo leído.

Seleccionar las palabras claves del documento que identifiquen las proposiciones que configuran la tesis.

En todo tipo de texto la tesis propuesta por el autor se basa en dar a conocer los puntos de vista, ideas y posiciones sobre un tema específico, es allí, donde el lector antes de iniciar la lectura deba identificar, subrayar y resaltar las palabras claves, las cuales permitirán reconocer la lógica argumentativa de los enunciados , pensamientos y sustentaciones que desea probar y validar los autores.

Estrategia durante la lectura: Reconocer los propósitos implícitos de la lectura

En todo tipo de texto se perciben momentos e intencionalidades explícitas que se encuentran de manera clara, directa y concisa en el documento; sin embargo existen aquellas informaciones que poseen un mensaje oculto entre las líneas y no se demuestran textualmente, por lo tanto requerirá de un buen análisis e interpretación por parte del lector. Por lo anterior, se hace necesario implementar las siguientes acciones que le proporcionará al docente las actividades que aportarán al logro de ese objetivo.

Identificar los hechos y sucesos predominantes en el documento a fin de conocer los eventos más relevantes.

Cuando se procede a identificar y resaltar en la información indicada en el texto, los acontecimientos y sucesos, se estaría relacionando los eventos reales que dieron pie a justificar y motivar las verdaderas conclusiones en las que llegaron los autores. Por tal, se hace necesario que durante la lectura éstos sean seleccionados o anotados a fin de ser distinguidos y reconocidos.

Promover el pensamiento conceptual que conlleve a la comprensión de las situaciones o problemas.

Se hace relevante que a través de la lectura, el lector interprete y conceptualice lo simple y lo complejo del texto, pero para ello, deberá relacionar cada uno de los eventos más representativos, identificando con ello los elementos claves, al fin de comprender los problemas y situaciones reales presentados en el texto; para darle un sentido lógico al documento. Lo anterior conocido como pensamiento conceptual.

Distinguir el contenido del texto con las realidades del contexto, mediante las experiencias cotidianas.

El nivel de conocimiento que presente cada persona independiente del tema leído, aportará sin duda a delinear las conclusiones más representativas, con la búsqueda de las explicaciones y definiciones del contenido que presente el documento, y más aún si dentro de ellos no se encuentran explícitos, de allí la relevancia de las experiencias cotidianas y del reconocimiento del contexto para su rápida comprensión.

Estrategia después de la lectura: Establecer conclusiones sobre la información contenida en el texto.

Las conclusiones emitidas sobre el documento leído, se sitúa en el punto final de las proposiciones realizadas después de la lectura; pues, es a través de ella donde el lector expresará y formulará las premisas finales interpretadas con base a los argumentos expuestos por el autor. Atendiendo a esto, se presentan las siguientes acciones que le contribuirán a los docentes en su práctica en el aula.

Propiciar escenarios de esparcimiento y participación que generen momentos reflexivos en torno a los documentos leídos.

El propiciar espacios de esparcimiento comunicativos y argumentativos, a través de técnicas grupales de expresión oral como los paneles, foros, mesas redonda, debates, simposios, entre otros, incentivará la participación activa y reflexiva de los estudiantes, para sustentar sus argumentos en relación a los documentos leídos. Asimismo, se estimulará a la configuración de interrogantes que den lugar a reconocer el nivel de comprensión adquirido por los participantes.

Exponer nuevos argumentos que evalúen y concerten la veracidad de los postulados del autor.

Desarrollar nuevos argumentos en relación a los supuestos, implicaciones y postulados de los autores, corresponde a un nivel crítico intertextual que permitirá reconocer y evaluar la validez de las afirmaciones que realiza el autor; pero para tal fin, debe esbozarse considerando la experticia, veracidad y articulación de los contenidos generales que conforman el documento.

Realizar un resumen de los razonamientos y las conclusiones propias, que articulen las ideas centrales del texto.

En este apartado se recomienda que, para lograr sintetizar los argumentos realizados a partir del contenido del texto, se realice un resumen que articule las ideas y las conclusiones propias emitidas por el lector donde se expongan los puntos de convergencia más representativos expuestos por los autores.

Recursos.

Los recursos enlistados en este apartado están relacionados directamente con los lineamientos a nivel crítico intertextual, las estrategias durante los momentos de la lectura: antes, durante y después y las acciones respectivas. Cada uno de los medios o ayudas propuestas, aportarán significativamente al desarrollo directo de las actividades que realice el docente; sin embargo, su implementación dependerá de la disposición, relación, y coherencia de las dinámicas didácticas y objetivos que persiga el mismo docente en sus aulas de clase.

A continuación, se relacionan los recursos considerados en este primer lineamiento:

- **Fichas de lectura.** Es un documento orientador que contiene diferentes tipos de preguntas correspondiente al texto leído, sirviendo como guía para conocer e identificar cada una de las partes que conforman un texto. Asimismo permite medir el nivel de comprensión de los estudiantes.
- **Textos discontinuos.** Son aquellos que se caracterizan por no llevar una estructura secuenciada y progresiva para el desarrollo del contenido; dentro de estos se encuentran: gráficos, diagramas, caricaturas, comic, mapas, etc.
- **Resumen de ordenadores gráficos.** Son herramientas representadas a través de esquemas como: mapa conceptual, cuadros sinóptico, diagramas, líneas de tiempo, organigramas, entre otros, los cuales permiten ordenar las ideas, conceptos e informaciones del documento de forma visual, facilitando así al aprendizaje.

Lineamiento: Promover la emisión de juicios con base en la información planteada en los textos, que permitan entender y valorar la tesis del autor

El entender, identificar y valorar la tesis que presenta el autor en sus obras, es sin duda un trabajo indispensable para conocer la intencionalidad e ideas planteadas en la información de los textos. Tanto así que, se hace importante considerar las siguientes acciones para promover la emisión de juicios de los argumentos:

Estrategia antes de la lectura: Identificar situaciones concretas del texto.

Las situaciones en el texto son comúnmente representadas por circunstancias, situaciones o realidades que se presentan en un momento particular y específico dentro del texto, en ella se describen lugares, personas o cosas que le dan un sentido lógico y concreto al desenlace de los acontecimientos que inciden en los argumentos. Para lograr su fortalecimiento, se indicaron las siguientes acciones que aportan al quehacer del docente.

Realizar comparaciones de la información relevante del texto a partir del tema indicado en el título.

Se considera pertinente que una vez se realice el reconocimiento de las ideas principales y secundarias, como información relevante en el título del texto, se realicen comparaciones y conjeturas, que conlleven a la comprensión inicial del documento. Pero para el éxito de esto, el docente deberá partir desde el título; a fin que los estudiantes puedan esbozar sus propias apreciaciones sobre la temática que se desarrollará en la lectura.

Investigar el perfil de los autores para conocer sus orientaciones académicas, científicas e investigativas.

En esta acción es importante que el lector, antes de iniciar la lectura, realice una revisión bibliográfica general sobre el perfil académico, científico e investigativo del autor, esto con el fin de comprender las motivaciones que lo impulsó a establecer los diferentes argumentos y conclusiones del tema tratado.

Identificar la intencionalidad que tiene el documento mediante cuestionamientos directos.

Los cuestionamientos internos que realice el lector sobre los aportes contenidos en el texto y su importancia en el campo profesional, permitirán orientarlo a identificar su verdadera intencionalidad en el contexto actual y su contribución en la generación de nuevos saberes.

Estrategia durante la lectura: Reconocer los postulados del autor.

Reconocer, entender y comprender las diferentes posturas que adopta el autor en sus documentos, servirá de insumo principal para descomponer el texto y darle un sentido más lógico a sus aportes, teniendo en cuenta que, la razón de ser del contexto en que está

sometido el tema tratado, parte inicialmente de sus postulados. Por ende, es de vital importancia que el lector durante la lectura considere las siguientes acciones descritas.

Indagar sobre las, afirmaciones, conclusiones y recomendaciones realizadas por el autor.

El buscar los referentes y acontecimientos que dieron lugar a las afirmaciones, recomendaciones y conclusiones, propiciará el reconocer realmente las justificaciones que motivaron al autor a realizar y sustentar esos postulados propuestos en sus obras. A su vez, dará una alusión de los exponentes teóricos que tienen mayor inclinación.

Resaltar las ideas principales y secundarias del texto, para la construcción de macroproposiciones.

Para el reconocimiento de los postulados del autor, cada lector durante la lectura identificará y resaltará en cada párrafo leído las ideas globales y secundarias del texto, para así, realizar macroproposiciones que representen el reconocimiento de las verdaderas ideas y los pensamientos esenciales de la información, a través de modelos mentales que recreen la realidad del contexto.

Identificar los escenarios creados por el autor desde una perspectiva de la realidad.

Durante la lectura, es importante que un buen lector sea capaz de aventurarse, identificar e indagar sobre los escenarios explícitos e implícitos creados por los autores; pero para ello, debe tenerse una mente abierta que permita desde una perspectiva de la realidad reconocer y emitir sus puntos de vista sobre los temas concretos que requieran su interpretación y análisis.

Estrategia después de la lectura: Proponer nuevos planteamientos.

El exponer nuevas ideas a partir de los postulados que describe y sustenta el autor dentro del contenido del texto, es sin duda un factor relevante para instaurar planteamientos propios que puedan soportar, afirmar o refutar los pensamientos desarrollados por el referente leído. A continuación, se describen las acciones que aportaran a la operacionalización del presente lineamiento.

Sintetizar la secuencialidad de la historia narrativa de la información a través de resúmenes finales.

El reconocer el propósito principal que presentan los textos narrativos e identificar los acontecimientos más importantes de la lectura con los personajes principales y secundarios, sin duda, permitirá sintetizar a través de resúmenes el inicio, nudo y desenlace de la historia narrativa del texto seleccionado.

Debatir los argumentos propuestos por el autor a partir de diferentes tipos de textos, filmes y enlaces en contextos similares.

El lector dentro de su proceso de análisis y comprensión de la información, estará en la capacidad de identificar los campos naturales y culturales de lo leído, para determinar así su funcionamiento, comprensión y explicación; permitiéndole debatir sus argumentos propuestos y el contexto en su incidencia con la sociedad.

Conformar clubes de lectores en el aula con la participación directa de los autores de las obras leídas, como escenario para la reflexión y proposición propias en relación a sus planteamientos propuestos.

Las acciones para estimular la lectura crítica, se basan inicialmente en el desarrollo de lecturas formativas, que requieren obligatoriamente del acompañamiento de la

comunidad educativa como lo son los docentes, estudiantes, familiares entre muchos. Pero es menester de los docentes como actor educativo, quien deberá estimular y fortalecer el sentido crítico de los estudiantes.

Por tanto, con la conformación de clubes lectores como un espacio propicio para incentivar la participación de los jóvenes, mediante el encuentro directo de los autores de los textos, logrará la generación de nuevos argumentos reflexivos, producto del relacionamiento.

Recursos.

Cada uno de los recursos propuestos en este apartado, se encuentran relacionados a los lineamientos, estrategias y acciones consagrados en este capítulo cinco de la investigación. La intencionalidad de los medios y ayudas plasmadas se realizaron para fortalecer las actividades que el docente realiza durante sus clases; sin embargo, su implementación dependerá de la disposición, relación, y coherencia de las dinámicas didácticas y objetivos que persiga el docente en el periodo lectivo.

A continuación, se relacionan los recursos generales considerados en este segundo lineamiento:

- **Medios audiovisuales.** Corresponden a medios didácticos que sirven para proyectar imágenes, grabaciones o audios, como herramienta de comunicación, entre ellos encontramos Video Beam, grabadoras, cámara, etc.
- **Base de datos bibliográficas.** Hace alusión a las bases de datos o portales web institucionales, que contiene información sobre documentos bibliográficos como libros, tesis, artículos y ensayos y otros materiales encontrados en las bibliotecas.

- **Documentos argumentativos, informativos y descriptivos.** En estos tipos de documentos se encuentran las crónicas, artículos científicos, libros, manuales, reglamentos, infografía, etiquetas ensayos, columnas de opinión, entre otros.

Lineamiento: Propiciar la formulación de argumentos que justifiquen las opiniones realizadas al texto

Los juicios o conceptos también denominados opiniones, que se realicen al texto, deberá contener un peso argumentativo que permita justificar desde los sustentos teóricos y postulaciones a favor o en contra de lo expuesto por el autor deberán ser propiciados, considerandos las siguientes estrategias, acciones y recursos.

Estrategia antes de la lectura: Comprender las partes que configuran el texto.

El relacionar y entender la estructura que posee el contenido de un texto, a partir de una revisión global desde los enunciados más representativos; proporcionará al estudiante las ideas claras para comprender realmente las partes que configuran el documento, considerando además que, éste podrá ser identificado partiendo primeramente desde la tabla de contenido o el resumen. A continuación, se describen las acciones que aportaran a la operacionalización del presente lineamiento.

Promover la participación de los estudiantes mediante las inferencias realizadas desde el título.

En este apartado se necesita que, el lector posea un alto grado de abstracción para que por medio de relaciones y asociaciones, comprenda el significado global del texto. Dichas relaciones se establecerán cuando el lector logre interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto.

Analizar las partes que articulan el contenido del texto para darle un sentido global al mismo.

La acción diseñada en esta etapa está dirigida a la consecución de una meta, dicha meta se llevará a cabo mediante el diálogo, donde los estudiantes participarán de manera activa y voluntaria respondiendo a las preguntas de conocimientos iniciales del texto, formuladas directamente por el docente, para que así, viertan sus opiniones según sus pareceres, respetando en todo momento la de sus compañeros. Con ello, se logrará cumplir con el objetivo de darle un sentido global al texto, analizando de forma grupal las partes que configuran su contenido.

Realizar preguntas orientadoras con base en el texto que conlleven a comprender su contenido.

A partir de esta actividad propuesta, el estudiante como lector activo, desarrollará micro habilidades de comprensión, a partir de la formulación inicial de interrogantes que propendan antes de la lectura a realizar conjeturas de los aspectos más representativos del texto, ayudando así a intuir y vislumbrar las piezas claves que configuran el documento. El construir con éxito esas preguntas orientadoras, propiciará en el lector el hábito de la lectura, al motivar su interés por continuar leyendo.

Estrategia durante la lectura: Contrastar los conocimientos previos con los adquiridos.

Es notable observar que, al momento de comprobar o poner a prueba los conocimientos propios con los adquiridos en algunos casos puede resultar complejo o difícil, pero, es durante la lectura cuando se ven enfrentados los saberes y las experiencias que como lector se hayan adquirido, es allí donde, surge una serie de diferencias o

similitudes que serán reveladas en el transcurso de lo leído, para medir la exactitud de los puntos o argumentos emitidos. Aspectos tales que serán identificados en la descripción de las siguientes acciones.

Clasificar las palabras desconocidas y de acuerdo a los conocimientos previos determinar su coherencia dentro del texto.

El papel del conocimiento previo en la comprensión lectora conlleva a que se formen estructuras de pensamiento que permitan la representación de la realidad, relacionar qué tan familiarizado se encuentra el lector con la información presentada en el texto, esto constituye una posibilidad de inferir significados de palabras realmente desconocidas a partir de esos conocimientos, pero para lograr un mejor desempeño en las actividades de comprensión, se deberá llevar una coherencia con el verdadero sentir que tiene el texto, pues al no hacerse se caerá en el error de emitir juicios dispersos, es por ello que, durante la lectura se identifique y clasifique aquellas palabras que si bien no resultan conocidas, puedan ser complementadas con la misma información que proporciona el documento.

Estructurar preguntas sobre el contenido del texto para inferir los aspectos más representativos.

Las estructuras conformadas en la mente del lector desarrollarán su capacidad de combinar eficiente y efectivamente el conocimiento previo con el texto en el que se encuentra inmerso. Estas estructuras mentales representadas en la conformación de preguntas, dan paso a estrategias en nuevas situaciones de la lectura, que permitirán establecer comparaciones directas entre la información del texto y los objetivos que se persiguen en cada interrogante, para así emitirse conclusiones o juicios sobre lo extraído.

Realizar actividades de lectura individuales y en voz alta en las que se exprese lo comprendido.

El trabajar en pro a la generación de un buen nivel de comprensión lectora, sin duda juega un papel indispensable en el proceso de la lectura, es por ello que, el propiciar actividades ya sean individuales o grupales deberán perseguir el objetivo de fortalecer las capacidades de los estudiantes para realizar inferencias respecto a las habilidades, conocimientos y capacidades que se tengan del sustento argumentativo enmarcado en los postulados de los autores. En este caso, será el docente quien aplicará técnicas que recreen escenarios de reflexión como los foros, simposios, lecturas dirigidas, audiolibros, mesas redondas, entre otros.

Estrategia después de la lectura: Reflexionar sobre la intencionalidad del autor.

Los objetivos y propósitos que describe el autor en sus obras, como meta final que ha descubierto entre sus saberes e indagaciones, es la muestra representativa de esa intencionalidad que da a conocer en sus escritos, es así, como el poder reflexionar sobre ese logro alcanzado que pone de manifiesto las inclinaciones que persigue el autor, será un factor esencial para la comprensión del documento. En general, se sugiere realizar las siguientes acciones que proporcionará al docente y al estudiante quehaceres prácticos para el desarrollo de esta estrategia.

Diseñar ordenadores gráficos que sirvan de guía para extraer los conceptos fundamentales del texto para entender el planteamiento del autor.

Está claro que, las diversas herramientas, técnicas o recursos que se implementen para la consecución de los objetivos educativos en materia de la comprensión lectora, servirán de estrategia para analizar y darle sentido global al texto. El proporcionarle al estudiante una guía que describa los alcances, propiedades y ventajas que presenta la implementación de ordenadores gráficos como: mapas mentales, líneas de tiempo, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas, entre otros, es de hecho una forma de reforzar los conceptos, ideas y conclusiones extraídas en el texto, como representaciones gráficas que propende por el entendimiento de los planteamientos del autor.

Identificar otros referentes teóricos con los mismos postulados que permitan hacer conjeturas.

Se ha analizado que los lectores que asocian los argumentos del autor y su intencionalidad con otros referentes teóricos, son personas socialmente organizadas y de igual forma, sus estrategias lectoras los colocan en niveles críticos intertextuales. Caso contrario con los lectores abstractos, cuyo lenguaje no sería familiar a las estructuras literarias expresadas por el autor. Por tal, se hace pertinente que para realizar las conjeturas que dieran lugar a los argumentos del autor, se tomen como base otros referentes que afirmen o refuten las afirmaciones o conclusiones del autor.

Cuestionar la intencionalidad de los argumentos realizados por el autor.

Cuando el autor tiene como intención comunicativa ofrecer su subjetividad sobre un determinado tema referidos en sus argumentos. Es allí donde el lector intentará demostrar, persuadir, convencer o cambiar la intencionalidad expresada, pero dependerá de su nivel crítico para reconocer y refutar si sus postulados concuerdan o se asemejan a las teorías adoptadas o consideradas.

Recursos.

Los recursos indicados en este lineamiento sirve como insumo para desarrollar cada una de las acciones que se despliegan de las estrategias; su objetivo e intencionalidad estará dada acorde a los criterios dados por el mismo docente, en coherencia a las dinámicas didácticas y objetivos que persiga. A continuación, se relacionan cada uno de ellos:

- **Textos continuos.** Como su nombre lo indica, son aquellos que se encuentran estructurados por un orden secuencial y continuo, donde las oraciones que conforman cada párrafo están ubicados de manera ordenada y sucesiva, entre ellos están: las novelas, libros, capítulos de libros, artículos científicos, ensayos, cuentos, etc.
- **Resumen de ordenadores gráficos.** Son herramientas representadas a través de esquemas como: mapa conceptual, cuadros sinóptico, diagramas, líneas de tiempo, organigramas, entre otros, los cuales permiten ordenar las ideas, conceptos e informaciones del documento de forma visual, facilitando así al aprendizaje.
- **Bases de datos bibliográficas.** Hace alusión a las bases de datos o portales web institucionales, que contiene información sobre documentos bibliográficos como libros, tesis, artículos y ensayos y otros materiales encontrados en las bibliotecas.
- **Esquemas para la construcción de preguntas orientadoras.** Son representaciones simbólicas o mentales que reflejan de manera ordenada y detallada las pautas o indicaciones que se deben tener en cuenta para la construcción de cuestionamientos esenciales que den respuesta a la extracción de los pensamientos o comportamientos presentados en los textos.

Una vez presentados cada uno de los lineamientos pedagógicos con su respectivas estrategias, acciones y recursos, a continuación se detallan en la Tabla 7 el consolidado de la propuesta diseñada.

Tabla 7

*Consolidado Lineamientos Pedagógicos diseñados***1. LINEAMIENTO: FORTALECER EL NIVEL DE ANÁLISIS CRÍTICO EN LA LECTURA**

E S T R A T E G I A S	<i>Antes de la lectura:</i>	Construir hipótesis de los acontecimientos		
	Identificar la estructura	percibidos en la prelectura de barrido realizada.		
	textual del documento	Describir inicialmente los contenidos globales		
		que conforman el texto, valorando su		
		intencionalidad y relación.		
		Seleccionar las palabras claves del documento		
		A	que identifiquen las proposiciones que	R
		C	configuran la tesis.	E
	<i>Durante la lectura:</i>	C	Identificar los hechos y sucesos predominantes	C
	Reconocer los propósitos	I	en el documento a fin de conocer los eventos	U
	implícitos de la lectura	O	más relevantes.	R
		N	Promover el pensamiento conceptual que	S
		E	conlleve a la comprensión de las situaciones o	O
		S	problemas.	S
		Distinguir el contenido del texto con las		
		realidades del contexto, mediante las		
		experiencias cotidianas.		
	<i>Después de la lectura:</i>	Propiciar escenarios de esparcimiento y		
	Establecer conclusiones	participación que generen momentos reflexivos		
		en torno a los documentos leídos.		

*Fichas de lectura.

*Textos discontinuos.

*Ordenadores gráficos.

sobre la información
contenida en el texto

Exponer nuevos argumentos que evalúen y
concerten la veracidad de los postulados del
autor.

Realizar un resumen de los razonamientos y las
conclusiones propias, que articulen las ideas
centrales del texto.

**2. LINEAMIENTO: PROMOVER LA EMISIÓN DE JUICIOS CON BASE EN LA INFORMACIÓN
PLANTEADA EN LOS TEXTOS QUE PERMITAN ENTENDER Y VALORAR LA TESIS DEL AUTOR**

Antes de la lectura:

Identificar situaciones
concretas del texto

Realizar comparaciones de la información
relevante del texto a partir del tema indicado en
el título.

Investigar el perfil de los autores para conocer
sus orientaciones académicas, científicas e

A investigativas.

C Identificar la intencionalidad que tiene el
C documento mediante cuestionamientos directos.

Durante la lectura:

Reconocer los postulados
del autor

I Indagar sobre las, afirmaciones, conclusiones y
O recomendaciones realizadas por el autor.
N Resaltar las ideas principales y secundarias del
E texto, para la construcción de
S macroproposiciones.

Identificar los escenarios creados por el autor
desde una perspectiva de la realidad.

Después de la lectura:

Proponer nuevos
planteamientos

Sintetizar la secuencialidad de la historia
narrativa de la información a través de
resúmenes finales.

R

E

C

U

R

S

O

S

*Medios audiovisuales

*Bases de datos

bibliográficas.

*Documentos

argumentativos,

informativos y

descriptivos.

E
S
T
R
A
T
E
G
I
A
S

Debatir los argumentos propuestos por el autor a partir de diferentes tipos de textos, filmes y enlaces en contextos similares.

Conformar clubes de lectores en el aula con la participación directa de los autores de las obras leídas, como escenario para la reflexión y proposición propias en relación a sus planteamientos propuestos.

3. LINEAMIENTO: PROPICIAR LA FORMULACIÓN DE ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEN LAS OPINIONES REALIZADAS AL TEXTO

E S T R U C T U R A L I Z A D O	<i>Antes de la lectura:</i>	Promover la participación de los estudiantes			
	Comprender las partes que configuran el texto	mediante las inferencias realizadas desde el título.			
		Analizar las partes que articulan el contenido del texto para darle un sentido global al mismo.			
		A	Realizar preguntas orientadoras con base en el	R	*Textos continuos.
		C	texto que conlleven a comprender su contenido.	E	*Resumen de
	<i>Durante la lectura:</i>	C	Clasificar las palabras desconocidas y de	C	ordenadores gráficos.
	Contrastar los conocimientos previos con los adquiridos	I	acuerdo a los conocimientos previos determinar	U	*Bases de datos
		O	su coherencia dentro del texto.	R	bibliográficas.
		N	Estructurar preguntas sobre el contenido del	S	*Esquemas para la
		E	texto para inferir los aspectos más	O	construcción de
		S	representativos.	S	preguntas orientadoras.
		Realizar actividades de lectura individuales y en voz alta en las que se exprese lo comprendido.			
	<i>Después de la lectura:</i>	Diseñar ordenadores gráficos que sirvan de guía			
	Reflexionar sobre la intencionalidad del autor	para extraer los conceptos fundamentales del texto para entender el planteamiento del autor.			

Identificar otros referentes teóricos con los
mismos postulados que permitan hacer
conjeturas.

Cuestionar la intencionalidad de los argumentos
realizados por el autor.

Fuente: Elaboración de los autores (2020).

Conclusiones

En el abordaje realizado a través de la investigación pudo constatarse el nivel de relevancia que tiene la lectura crítica en toda institución de educación superior, caso puntual en la Universidad de la Costa, siendo ésta el escenario principal donde los estudiantes adquirirán y pondrán a prueba sus conocimientos. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genere en las aulas partirá directamente desde el quehacer del docente, quien aportará y contribuirá tanto al rendimiento académico del estudiante, como a su desarrollo integral profesional.

Teniendo en cuenta los cambios presentes en el sistema educativo actual, se hace necesario idear, implementar e incorporar al currículo herramientas pedagógicas innovadoras que otorguen flexibilidad, reciprocidad, y carácter problematizador y participativo, donde el estudiante pueda vivenciar desde la realidad de su contexto la comprensión de saberes interdisciplinarios, tal como lo afirman Zambrano Rocha, Flores Jimenez y Nuñez (2018)

Por su parte, en la tarea realizada para fortalecer el nivel de análisis de lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, se desplegaron una serie de acciones y estrategias que apuntaron al mejoramiento de ésta competencia genérica. Competencia tal que, en los últimos tres periodos no se han obtenido los mejores promedios en las pruebas Saber Pro realizada por el Estado a través del ICFES y de las pruebas internas de competencias genéricas que se llevan a cabo en la Universidad de la Costa.

De consiguiente a estos resultados presentados y al llamado que desde las entidades gubernamentales realizan a las instituciones para fortalecer esta competencia genérica, se indagó a través de instrumentos de recolección, para conocer exactamente cuáles son esas

percepciones que presentaron los estudiantes y los docentes en torno al fortalecimiento de la lectura crítica.

Dentro de los aspectos más representativos de los hallazgos obtenidos, se observó que, el estudiante en su hecho lector se ve enfrentado a múltiples escenarios que pueden repercutir en su análisis crítico. Uno de ellos es el encontrarse frente a un vocabulario desconocido que no permita identificar en el contexto su significado, esto pudiendo evidenciar una falencia representativa en las inferencias realizadas del texto y más aún si a través de sus conocimientos previos o del mismo contenido del documento no logra encontrarles un sentido lógico a las palabras.

Entre tanto, en el nivel crítico intertextual la tesis propuesta por el autor cobra un papel predominante en las inferencias del mismo, es por ello que, el trabajarse sobre este aspecto aportará significativamente al fortalecimiento crítico de los estudiantes; considerando que, algunos estudiantes afirmaron presentar falencias al no alcanzar a identificar las ideas principales y secundarias que dan peso argumentativo a su tesis.

Por otro lado, se denotó por parte del cuerpo estudiantil que, el papel actual realizado por el docente en la institución es muy bien valorado, especialmente cuando de las actividades didácticas implementadas en las clases se refiere, las cuales muestran según los estudiantes coherencia con los contenidos programáticos de la carrera. Se resalta además que, el estudiante al enfrentarse a contextos socio-culturales y socio-críticos desarrolla su nivel de comprensión lectura, siendo esta directamente proporcional a su vocabulario y léxico, proporcionándoles con ello un alto grado de confianza.

El docente por su parte, evidencia la necesidad de vincular la lectura crítica en sus contenidos programáticos, es por ello que, las actividades presentadas en el aula de clases mantienen una fuerte congruencia con los momentos transversales de la lectura, los cuales,

son considerados como estrategias claves para el desarrollo del proceso lector que propician en los estudiantes apelar a sus conocimientos previos, logrando así un aprendizaje significativo.

Se desprende además que, debe hacerse un llamado a las instituciones educativas para que trabajen de manera transversal a modo de promover y despertar el interés de los estudiantes por la lectura, y para lograrlo, se deberá crear desde el aula, ambientes propicios con acciones innovadoras que fomenten la participación activa de los futuros licenciados, donde se permeen dentro de las estrategias, temáticas y recursos educativos actualizados al contexto real y el abordaje inicial de la bibliografía de los autores a leer, para que los lectores activos puedan recrear las posibles justificaciones que dieran lugar a los postulados mismos de los autores, adelantándose así, a lo que se quiere transmitir y debatir en el documento.

Finalmente, los lineamientos propuestos en la investigación, aportarán al fortalecimiento de la lectura crítica; los mismos pueden ser implementados de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, grados y profesiones. Las estrategias y las acciones presentadas fueron construidas para el cumplimiento del objetivo en lectura crítica que se persiguen desde cualquier institución educativa.

Recomendaciones

Tomando como referencia los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo y considerando las conclusiones derivadas de ellos, a continuación, se proponen las siguientes recomendación encaminadas a fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa:

- Los docentes antes de realizar actividades de prelectura, deberán indicarle a los estudiantes cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar con la lectura propuesta y cómo estos aportarán a su proceso de formación.
- Para que los estudiantes alcancen un nivel de comprensión deseado, es importante que el docente le facilite a los estudiantes la bibliografía del autor sobre el cual se desarrollarán las actividades de lectura.
- Despertar el interés por la lectura a los estudiantes, a través de estrategias innovadoras desarrollas en las clases y escenarios institucionales de aprendizaje propicios que fomenten su participación activa.
- La Universidad de la Costa a través de sus diferentes programas, deberá propiciar espacios de lectura donde converjan estudiantes de las diferentes facultades para el análisis y la reflexión de los argumentos expuestos por el autor.
- Se recomienda que institucionalmente se incorpore en los planes de asignatura, el uso de casos reales como estrategia, o el aprendizaje basado en problemas o en retos, donde los estudiantes se enfrenten en contextos actuales, emitiendo juicios que deriven en soluciones ante las problemáticas expuestas.

- Se recomienda continuar con el desarrollo de investigaciones que profundicen el estudio de esta problemática y el desarrollo de estrategias innovadoras que permitan la promoción de la lectura crítica en los estudiantes a todo nivel.
- Incentivar la lectura crítica en todas las asignaturas, resaltando que aquellas de metodología numérica deberán incluir en sus estrategias didácticas lecturas analíticas y participaciones, a través de técnicas grupales de expresión oral.

Referencias

- Acevedo, V. Á. L. D. P., Duarte, A E. Y, & Higuera, V M. N. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. Educación y Ciencia, (19).
- Arias Galicia, F., & Heredia Espinosa, V. (1999). Administración de recursos humanos: para el alto desempeño.
- Bartlett, F. C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology, Cambridge: Cambridge Univer.
- Bazdresch Parada, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. Jalisco: ITESO, 200, 21-05.
- Beaugrande, R. (1980). Text, discourse and process. Norwood, NJ: Ablex.
- Benavides Cáceres, D. R., & Sierra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Botello, M. S., & Alonso, M. M. (2010). El proceder de lectura crítica para docentes en formación inicial del área de Humanidades en la Sede Pedagógica Amancio. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (18).

Brower Beltramin, J. (2010). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. Polis. Revista Latinoamericana. Polis Revista Latinoamericana (25), 1-27.

Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological review*, 64(2), 123.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

Canquiz, L. (2018). Inquietudes metodológicas-Sistematización de experiencias educativas en contextos universitarios. Machala: Universidad Técnica de Machala.

Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. *New horizons in linguistics*, 242-260.

Cardona Torres, P., Londoño Vásquez, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, N 22, pp. 375-401, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.

Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–32.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. Contenidos Estudiantiles Mexicanos, SA de CV.

Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿ Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (14), 126-141.

Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. Omnia, 20(2), 150-161

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press.

Colombia, ICFES. (2018). Informe nacional de resultados Examen Saber Pro 2016-2017. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Colombia, ICFES. (2018). Informe nacional de resultados Examen Saber 11 2014-2017. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Creswell, J. W. (2008). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.

Corporación Universidad de la Costa. (2020) Plan de Desarrollo Institucional, Aprendizaje de Calidad para una Felicidad Sostenible, Barranquilla.

Corporación Universidad de la Costa. (2015) Proyecto Educativo Institucional, Barranquilla.

Díaz, P. J., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(176), 139-158.

Ferreiro, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. *Diario La Nación*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>

Franco, M., Cárdenas, R. & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

Freire, A. M. A. (2001). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 5, 147-152.

Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205.

Garrido, F. (1997). *Cómo leer mejor en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer.*

Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.

Garrido, Gómez, Márquez, Lagares (2018). *Impacto de los recursos digitales en el aprendizaje y desarrollo de la competencia Análisis y Síntesis. Educación Médica.*

Garza, A. (1988). *Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales*, 7ª. reimp., Ed. Harla, México.

Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.

Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.

Gonczi, A. (2008). *Corporate Australia and the 'Education Revolution'*. Australian Review of Public Affairs, Digest. URL= <http://www.australianreview.net/digest/2008/09/gonczi.html>.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México, D.F.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. In JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de

Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión.* Buenos Aires: Paidós.

Isabel, S. (1992). *Estrategias de lectura.* Grao Barcelona.

Jimenez,E; Alarcón,R;& Vicente-Yague,M.(2018). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 2019, 24 (1), 24–30

John Lyons (ed. 1970), *New horizons in linguistics.* Harmondsworth: Penguin Books, Pp. 358. *Journal of Linguistics*, 9(1), 198-202.

Jouini, K., & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 96, 115.

León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 13-42.

Luke, A. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University. Bonny Norton

Martinez, L. (2010). El impacto de los procesos de acreditación en la calidad de la Educación Superior: bases conceptuales, variables e indicadores para su evaluación. In Universidad 2010. Congreso Internacional de la Educación Superior, (6to. Congreso: 2008: Palacio de las Convenciones, Cuba) (No. 378 378). e-libro.

Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18.

Mercado-Porras, C. y Morales-Ortega, Y. (2019). Competencias de desempeño mediadas por las TIC para el fortalecimiento de la calidad educativa. Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1). 109-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.07>

Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. CINTERFOR/OIT.

Miguélez, M. M. (1997). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares. Bogotá.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2007). Lineamientos Pedagógicos. Bogotá.

Tomado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80187.html>

MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2011). Perfil de competencias de directivos docentes y docentes. Bogotá.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2017). Guía de orientación Saber Pro: Módulos de Competencia Genérica. Bogotá.

MEN, Ministerio de Educación nacional (2018). Plan Nacional de Desarrollo. Bogotá.

Moreno, J. A., Ayala, R., Vázquez, C. A., & Díaz, J. C. (2010). Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior. La lectura y escritura como criterios de calidad en la educación. Barranquilla: VI Congreso Internacional Cátedra Unesco.

Naing, L., Winn, T., & Rusli, B. N. (2006). Practical issues in calculating the sample size for prevalence studies. *Archives of orofacial Sciences*, 1, 9-14.

Niño, V. (2003). Competencias en la comunicación. Bogotá: Ecoe, 80-82.

Nogueira Sotolongo, M., Rivera Michelena, N., & Blanco Horta, F. (2005). Competencias docentes del Médico de Familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 19(1), 1-1.

OCDE (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019, competencias para construir un futuro mejor, Fundación Santillana, 21.

Ospino, I. Samper, J. (2018). Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales. Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia.

Parra, A. (2001). La lectoescritura como goce literario. El poder de las palabras. Editorial Magisterio. Bogotá D.C:

Palma, M., & Castaneda, M. T. (2015). Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 39-46.

Paredes, Í., Casanova, I., & Naranjo, M. (2018). Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular en la educación superior.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Presidencia de la República de Colombia (2018). Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022)

Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Bogotá

Resolución No. 02041 (2016) Colombia, 3 de febrero. Recuperado de:

[//www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf)

Roegiers, Xavier. (2000). Una pedagogía de la integración. Bruselas, Bélgica: De Boeck

Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias

comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral.

San Juan Bosch, M. A., García Núñez, R. D., Alpízar Fernández, R., Baños García, R.,

Morales Ojeda, R., & Jiménez Hernández, B. (2010). La educación centrada en competencias. Una mirada reflexiva desde la teoría. Medisur, 8(6).

Santelices, L. (1989). Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de

la lectura y otras áreas del currículo de educación básica. Proyecto DIUC, 160, 82.

Santiago, A., Castillo, M. y Ruíz, J. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá,

Colombia: Alejandría Libros.

Serrano de M, S., & Madrid de F, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.

Steffens,E., Ojeda, D., García, J., Hernández, H., Marín, F. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). *Revista Espacios*, 38 (30), 5-17.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Lee publica comenta. dredgar, genero ensayo.

Recuperado de <http://lectorincurable.com/wordpress/ensayo/estrategias-delectura-1992/>

Smith, F. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.

Tobar-Vargas,A; & Álvarez-Sánchez,O. (2018). Música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora. Institución Educativa el Carmelo, (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa).

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones.

Tobón, S., Pimienta P., JH, García F., JA (2012) *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*.

- Tobón, S. (2013). El enfoque socio-formativo de las competencias: aplicando el pensamiento complejo en el aula. Educación por competencias. Crítica y perspectivas, 125-148.
- Torres Perdigón, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. Revista mexicana de investigación educativa, 23(76), 95-124.
- Tuning (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao: Fondo Editorial de la Universidad de Deusto.
- UNESCO (1998). Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Unesco 1998.
- Universidad de la Costa. (2019). Informe de Autoevaluación Institucional, Barranquilla.
- Unrau, Y. A., Gabor, P. A., & Grinnell, R. M. (2007). Evaluation in social work: The art and science of practice. Oxford University Press.
- Van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983) Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academia Press.
- Velasco, P. (2017). Análisis de una estrategia digital para incentivar la lectura y la escritura en estudiantes de décimo grado del colegio Rafael Bernal Jiménez, de la localidad

de Barrios Unidos (Tesis de maestría en comunicación, desarrollo y cambio social).

Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia

Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118.

Zabala, Antoni. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. México: Grao.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea ediciones.

Zambrano-Quintero Y., Rocha-Roja C., Forez-Vanegas G., Nieto-Montaña L., Jimenez-Jimenez J. y Nuñez-Sammandez L. (2018) La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(3) 457-764.

Zúñiga Vargas, F. (2000). Competencias claves y aprendizaje permanente. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.

Anexos

Anexo 1 Cuestionario entrevista semiestructurada docentes

**Guion de preguntas para Entrevista Semiestructurada
Profesores**



Objetivo Específico de la investigación: Caracterizar la práctica pedagógica que realiza el docente para promover la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

Objetivo de la entrevista: Conocer la percepción de los docentes sobre los hábitos y los niveles de lectura crítica que presentan los estudiantes.

Aplicado a: Profesores de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Institución: Universidad de la Costa.

Fecha de Elaboración: 13 de mayo 2019.

Elaborado por: Yuneidis Morales y Luis Villalobos.

Revisado y aprobado por: Liliana Canquíz (Tutor).

Preguntas	Guías
<p>1. Normalmente cuando Usted planea una actividad de lectura, ¿Qué objetivos persigue?</p> <p>2 ¿Esos objetivos están acordes con el rendimiento alcanzado por los estudiantes?</p> <p>3 ¿Los objetivos son coherentes con los indicados en su plan de asignatura?</p> <p style="text-align: right;">Análisis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Validez • Importancia • Viabilidad
<p>4 ¿Cuál considera Usted que es el nivel de lectura crítica que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria: literal, inferencial o crítico-intertextual?</p> <p>5 ¿Por qué considera que los estudiantes se encuentran en ese nivel de lectura crítica?</p> <p>6 ¿El nivel alcanzado por el estudiante están acorde a los objetivos Institucionales?</p> <p style="text-align: right;">Comprensión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel literal: Capacidad básica del estudiante para reconocer explícitamente la información planteada en el texto. • Nivel inferencial: Comprensión global del texto para inferir información, conclusiones o aspectos que no están explícitos en el escrito. • Nivel crítico-intertextual: Formación de juicios elaborados a partir de textos propios del autor y los conocimientos para la generación de argumentos.
<p>7 En su asignatura, ¿Qué tipo de texto utiliza para promover la lectura crítica en los estudiantes?</p> <p>8 ¿Considera Usted que el tipo de texto implementado aporta significativamente a la formación del estudiante?</p> <p>9 ¿Cómo percibe la recepción del estudiante con éste tipo de texto?</p> <p style="text-align: right;">Reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto continuo, se encuentran compuestos por oraciones sucesivas que están incluidas en párrafos, es decir presenta la información de manera secuenciada y progresiva. Ej. Novelas, cuentos y artículos. • Texto discontinuo, no siguen una estructura secuenciada y progresiva. Ej. Gráficos, comic, tablas mapas y cuadros. • Texto normativo, se utiliza para establecer un orden en ciertos procedimientos o

Cont.

Guion de preguntas para Entrevista Semiestructurada
Profesores



	<p>asuntos ej.: los reglamentos, las normas de funcionamiento, las reglas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo, expresan ideas u opiniones, defendiendo las propias y rechazando las que se oponen a ellas. • Texto informativo, pretenden transmitir la realidad de forma objetiva, ya que intentan dar a conocer un hecho, situación o circunstancia tal cual sucedió.
<p>10 ¿Qué tipo de documentos utiliza Usted para promover la lectura crítica?</p> <p style="text-align: right;">Formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de textos relacionados con la disciplina en la que se están formando. • Artículos científicos en español e inglés. • Ensayos. • Reseñas.
<p>11 ¿Qué estrategias considera Usted que podría implementar en sus clases para promover la lectura crítica en los estudiantes?</p> <p>12 ¿Considera Usted que son pertinentes?</p> <p style="text-align: right;">Formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de textos o documentos que les generen expectativas. • Presentación de documentos o textos como artículos. • Proyectos Interdisciplinarios. • Centro de asesoría virtual y presencial.

Anexo 2 Formulario encuesta estudiantes

Formulario lectura crítica y práctica



Aplicado a: Estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Institución: Universidad de la Costa.

El presente formulario tiene como fin identificar el nivel de lectura crítica que tienen los estudiantes de sexto (6°) semestre en la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa, con respecto a las estrategias de fortalecimiento que realiza el docente sobre esta competencia genérica. Aportando significativamente a la investigación denominada “Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa”, cuyo objeto predica en el diseño de lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa.

En el formulario encontrará preguntas: cerradas con respuestas de “SI” o “NO”, abiertas donde describa o exponga sus apreciaciones, opción múltiple con única respuesta y escala de Likert con opciones de selección por única vez: siempre, casi siempre, algunas veces, nunca, por cada una de las opciones descritas en cada pregunta.

Ejemplo: Si la interrogante tiene como finalidad conocer la frecuencia con la que Usted analiza los títulos, personajes, hechos y lugares, deberá por cada uno de estos aspectos marcar por cual se siente mayormente identificado.

Datos personales

Nombre y apellidos: _____ **Edad:** _____

1. En los textos continuos, es decir aquellos que presentan la información de manera secuencial y continua como artículos, libros, ensayos) ¿en qué escala de frecuencia analiza los siguientes aspectos? (<i>Seleccione cada una de las opciones</i>)	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
• Título				
• Personajes				
• Hechos y sucesos				
• Lugares				
2. Cuando lee un documento, ¿que detalles asociados al texto reconoce frecuentemente? (<i>Seleccione cada una de las opciones</i>).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
• Introducción				
• Situaciones y detalles				
• Idea principal				
• Conclusiones				

Cont.

Formulario lectura crítica y práctica



3. Para lograr comprender la información particular del texto (hechos, eventos, datos y personajes),
¿Cuántas veces debe leer el documento? *(Seleccione una sola opción).*

- ☐ a.- De una a dos veces
☐ b.- De tres a cuatro veces
☐ c.- Más de cinco veces

4. ¿Cuánto tiempo empleas para realizar la síntesis (ideas principales y generales del autor) de un texto sencillo? *(Seleccione una única respuesta).*

- ☐ a.- 5 a 15 minutos
☐ b.- 20 a 30 minutos
☐ c.- Más de 30 minutos

5. ¿Has encontrado palabras desconocidas en los textos que impiden realizar una buena reflexión? <i>(Seleccione una única opción).</i>	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

6. ¿Considera Usted que al no entender el significado de una palabra central en el texto afectaría directamente su nivel de reflexión? *(Seleccione una sola opción).*

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

7. ¿Considera Usted que las actividades realizadas por los profesores en el aula de clase contribuyen a promover su nivel de comprensión textual?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

8. ¿Considera Usted que los documentos utilizados por los profesores permiten aumentar su capacidad de análisis? <i>(Seleccione una única opción).</i>	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

9. ¿Si tuviera que elegir un documento para leer, ¿con qué frecuencia analizaría los siguientes aspectos? <i>(Seleccione una única opción).</i>	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

Cont.

Formulario lectura crítica y práctica



10. Una vez analizada la información de un texto ¿con qué frecuencia puede extraer las conclusiones? (Seleccione una única opción).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

11. ¿Considera Usted que una vez comprendido el texto puede ordenar la información de acuerdo a los hechos, lugares y personajes? (Seleccione una única respuesta).

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

12. ¿Puedo comprender el sentido global de un texto a partir de la tesis (lo propuesto), o los argumentos? (Seleccione una única opción).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

13. En un texto discontinuo (información no secuenciada y progresiva), ¿con qué frecuencia Usted puede deducir el tipo de tema del texto? (Seleccione una única opción).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

14. ¿Cuándo Usted desconoce una palabra con qué frecuencia puede inferir su significado a partir de la misma información del texto? (Seleccione una única opción).	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca

15. ¿Considera Usted que la lectura crítica es aplicada en todos los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas? (Seleccione una única respuesta).

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

16. ¿Considera que el profesor promueve en ti el interés por la lectura? (Seleccione una única respuesta).

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

Cont.

Formulario lectura crítica y práctica



17. ¿Para la elaboración de argumentos, ¿considera Usted que es importante identificar en el texto la intención del autor? (Seleccione una única respuesta).

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
18. Al momento de leer y analizar la información del texto, ¿Usted suele establecer comparaciones de situaciones concretas? (Seleccione una única opción).				

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
19. Para entender el planteamiento del autor, ¿Usted suele relacionar las ideas explícitas del texto? (Seleccione una única opción).				

20. ¿Considera Usted que el hábito de la lectura aporta significativamente a su nivel de comprensión? (Seleccione una única respuesta).

- ☐ a.- Si
☐ b.- No

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
21. En un texto con un alto nivel de complejidad, ¿Usted suele distinguir un hecho de una opinión? (Seleccione una única opción).				

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
22. ¿Como describiría el dominio de la lectura crítica en su proceso formativo? (Seleccione una única opción).				
• Muy bueno				
• Bueno				
• Regular				
• Malo				

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
23. ¿Con que frecuencia el profesor implementa los siguientes tipos de documentos para fortalecer la lectura crítica? (Seleccione cada una única opción).				
• Ensayos				
• Artículos científicos en inglés y/o español				
• Reseñas				
• Libros				
• Otros ¿Cuál?				

Activar Win

Cont.

Formulario lectura crítica y práctica



24. ¿Qué tipo de estrategias considera Usted que el profesor debería desarrollar para fortalecer la lectura crítica? *(Escriba su respuesta)*.

Al diligenciar este formato Usted otorga su autorización a la Corporación Universidad de la Costa CUC, para que utilice sus datos personales, con la única finalidad de participar en la investigación que se realiza para diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa. Si desea revocar esta autorización, envíe un correo electrónico a la dirección buzon@cuc.edu.co, o contáctenos en la página web www.cuc.edu.co, o a la Dirección Cllj 58 #55-66 - Barranquilla, Colombia. No cedemos datos personales a terceros sin su debida autorización, cumplimos con el principio de circulación restringida, necesidad y finalidad de la Ley 1581 de 2012 y sus decretos reglamentarios.

Anexo 3 Cartas de aceptación y validación de expertos

JUICIO DE EXPERTO

Yo Vera Judith Moreno Fontalvo identificada con cedula de ciudadanía N° 22622635 por medio de la presente hago constar que he participado en la validación del instrumento lectura crítica y práctica, en el marco de la investigación titulada: ***"Lineamientos pedagógicos para la promoción de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa"*** de los maestrantes Yuneidis Morales y Luis Villalobos.

Investigación realizada para optar al título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

DATOS DEL EVALUADOR

Nombre: Vera Judith

Apellidos: Moreno Fontalvo

C.C.: 22622635

Correo Electrónico: vmoreno4@cuc.edu.co

Teléfono de contacto: 3014680339

En constancia firmo a los 12 días del mes de septiembre de 2019



22622635

Cont.

JUICIO DE EXPERTO

Yo Judith del Socorro Castillo Martelo identificada con cedula de ciudadanía N° 22464697 por medio de la presente hago constar que he participado en la validación del instrumento lectura crítica y práctica, en el marco de la investigación titulada: "*Lineamientos pedagógicos para la promoción de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa*" de los maestrantes Yuneidis Morales y Luis Villalobos.

Investigación realizada para optar al título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

DATOS DEL EVALUADOR

Nombre: Judith del Socorro

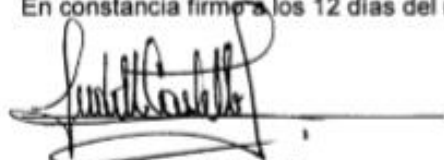
Apellidos: Castillo Martelo

C.C: 22464697

Correo Electrónico: jcantill39@cuc.edu.co

Teléfono de contacto: 3155217350

En constancia firmo a los 12 días del mes de septiembre de 2019



C.C 22 464 697

Cont.

JUICIO DE EXPERTO

Yo Hilda Rosa Guerrero Cuentas identificada con cedula de ciudadanía N° 32677256 por medio de la presente hago constar que he participado en la validación del instrumento lectura crítica y práctica, en el marco de la investigación titulada: ***"Lineamientos pedagógicos para la promoción de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa"*** de los maestrantes Yuneidis Morales y Luis Villalobos.

Investigación realizada para optar al título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

DATOS DEL EVALUADOR

Nombre: Hilda Rosa

Apellidos: Guerrero Cuentas

C.C: 32677256

Correo Electrónico: hguerrero@cuc.edu.co

Teléfono de contacto: 3016336190

En constancia firmo a los 12 días del mes de septiembre de 2019



*Anexo 4 Registros fotográficos***Aplicación de encuestas estudiantes:**

Cont.

